



Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA

Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica

Diagnóstico da sua Operacionalização e Identificação de Práticas e Metodologias

Maria da Conceição Marques Lopes

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Engrácia
Carvalho dos Reis Janela Cardim**

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em **Ciência Política**

Lisboa
2013

“a cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e ação que se pensa”.

Jorge Sampaio *apud*. Paixão (2000)¹

¹ PAIXÃO, Maria de Lourdes (2000). *Educar para a Cidadania*. Edições: S. A., Lisboa.

AGRADECIMENTOS

O projeto de investigação que se segue dá por terminada mais uma jornada intensa de trabalho, dedicação e compromisso. Fruto de muito esforço, foi ganhando forma e persistência, à medida que foram superados os obstáculos de angústia e ultrapassadas as metas planeadas. Felizmente este percurso não foi realizado sozinho. Em meu redor não poderiam deixar de estar presentes as pessoas que melhor me conhecem e que me proporcionam serenidade, equilíbrio, que me fazem crescer e aprender a ser melhor.

Por todo o entusiasmo, carinho e orientação, o meu mais profundo agradecimento à minha orientadora Professora Doutora Maria Engrácia Cardim, pelo profissionalismo, acompanhamento, disponibilidade e pela sua maneira afetuosa de ensinar investigação. O meu muito obrigada também ao Luís Mota pela sua simpatia e por se mostrar sempre disposto a ajudar na dissertação.

Aos professores e colegas com quem tive o prazer de me cruzar, e com quem pude aprender, debater e questionar, nesta longa jornada académica.

Não poderia deixar de agradecer aos Diretores das Escolas onde apliquei os questionários, Professores de Formação Cívica e respetivos alunos, pela forma entusiasta como receberam e acolheram o estudo.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim e nas minhas capacidades, por me darem guarida quando tive de me deslocar às escolas para aplicar os questionários, por me acompanharem nas viagens, por ouvirem os meus desabafos e dúvidas, mas sobretudo por me darem força, ânimo, um abraço amigo e até mesmo um conselho quando mais precisei. Sei que sou uma pessoa muito afortunada, pois tenho os melhores amigos do mundo.

Ao Pedro, o meu namorado, pelo seu amor incondicional, pela sua paciência e pelo encorajamento. Por me ter acompanhado, perdido tempo e ajudado em todos os momentos importantes na realização da dissertação, principalmente os mais difíceis.

À minha Família, pelo que representam para mim! São eles o meu porto seguro e de abrigo, acreditam, confiam e fazem-me sentir amada. Ao meu avô Ilídio, que já não se encontra entre nós, pelo seu exemplo. E principalmente à melhor pessoa do mundo, a minha mãe Helena e ao meu pai Luís, por me fazer ver o mundo com outra perspetiva e ao meu irmão João pelo seu carinho e amor.

E a todos aqueles que direta ou indiretamente me acompanharam neste percurso,

Bem-haja por tudo!

RESUMO

A recente revisão da estrutura curricular dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, entre várias medidas, produziu a eliminação das Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND), nomeadamente, a de Formação Cívica (FC). Esta área constituía um espaço e um tempo onde se promovia a formação para a cidadania e onde se concretizavam projetos nos quais os alunos eram envolvidos na sua relação com a sociedade, em geral e a comunidade, em particular, desenvolvendo competências de Saber Fazer e de Saber Ser.

A ausência de um trabalho de monitorização sobre o que efetivamente vinha a ser realizado nas escolas no âmbito da disciplina, levou-nos a recolher e a identificar práticas, metodologias, experiências externas e perceções junto de professores e de alunos. Nesse sentido, procedemos à aplicação de questionários a 18 escolas, abrangendo, no total, 18 professores e 382 alunos do 9º ano de escolaridade.

Os resultados permitiram evidenciar que na ACND de FC os professores tratavam preferencialmente de assuntos de dimensão pessoal e social, circunscritos à turma e à comunidade, não privilegiando a educação política e administrativa. Em relação ao recurso a parcerias externas, a sua intervenção é pontual, provavelmente por não estarem alicerçados protocolos orientadores.

Palavras-chave (por ordem alfabética): Cidadania; Democracia Participativa; Formação Cívica; Implementação; Parcerias Educativas; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The recent revision of the curricular structure of 2nd and 3rd cycle secondary and basic level education in Portugal, among other policies, produced the elimination of curricular areas namely, Civic Education. This was the place and the time where and when civics educational projects were developed in which students were involved towards their relationship with society and community, increasing their *know how* and *a learn to be* skills.

The lack of a monitoring upon the work that was actually being done in schools within this discipline, took us to collect and identify practices, methodologies, external experiences and perceptions among teachers and students. Therefore, we applied questionnaires to 18 schools, covering a sample of 18 teachers and 382 students attending the 9th secondary grade.

The results showed that ACND CF teachers dealt preferentially issues within personal and social dimensions, related to the classroom and the community, not focusing on education policy and administration. Regarding the use of external partnerships, their intervention was scarce, probably because they have not grounded guiding protocols between partnerships.

Keywords (in alphabetical order): Citizenship; Civics; Educational Partnerships; Implementation; Participatory Democracy, Public Policy.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	1
ABREVIATURAS.....	3
I. INTRODUÇÃO.....	4
1. PERTINÊNCIA DO TEMA E FORMULAÇÃO DA PERGUNTA DE PARTIDA	4
2. MOTIVAÇÕES PESSOAIS	7
3. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	7
II. CIDADANIA E FORMAÇÃO CÍVICA: O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	9
1. EVOLUÇÃO DOS CONCEITOS	9
1.1 <i>Evolução histórica das abordagens teóricas associadas ao conceito de Cidadania.....</i>	<i>9</i>
1.2 <i>Democracia Representativa e Democracia Participativa: uma breve abordagem</i>	<i>14</i>
2. POLÍTICAS PÚBLICAS: ATORES LOCAIS E IMPLEMENTAÇÃO	20
2.1 <i>Abordagem conceptual.....</i>	<i>20</i>
2.2 <i>Políticas públicas, instrumentos e atores.....</i>	<i>23</i>
2.3. <i>Processo de Produção de Políticas Públicas</i>	<i>23</i>
III. POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EM PORTUGAL - A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO CÍVICA	29
1. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO	29
2. ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES (ACND): EMERGÊNCIA, IMPLEMENTAÇÃO E EXTENSÃO	32
3. OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL: ESCOLA, AUTARQUIAS E SOCIEDADE.....	37
3.1. <i>Parceiros.....</i>	<i>39</i>
3.2. <i>Escola</i>	<i>41</i>
3.3. <i>Autarquias.....</i>	<i>43</i>
3.4. <i>Sociedade Civil.....</i>	<i>45</i>
VI. EQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	47
1. PROBLEMATIZAÇÃO.....	47
2. DESENHO DE PESQUISA.....	47
3. CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	50
4. TRATAMENTO DOS DADOS.....	53
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	56
1. LEITURA E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	56
1.1 <i>Caracterização das amostras de alunos e professores.....</i>	<i>56</i>
1.2 <i>Avaliação do Funcionamento da ACND de FC pelos alunos</i>	<i>56</i>
1.3 <i>Avaliação do Funcionamento da ACND de FC pelos Professores.....</i>	<i>61</i>
2. PERFIL SINÓPTICO	68
2.1 <i>Perfil dos Alunos.....</i>	<i>68</i>
2.2 <i>Perfil dos Professores.....</i>	<i>69</i>
2.3 <i>Quadro Síntese Correlacional (Alunos-Professores)</i>	<i>71</i>
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78
REFERÊNCIAS NA IMPRENSA.....	83

SÍTIOS CONSULTADOS	84
REFERÊNCIAS AO ENQUADRAMENTO LEGAL	85
ANEXOS.....	86
ANEXO A – <i>CRONOGRAMA DA MONITORIZAÇÃO DA INQUIRÇÃO</i>	88
ANEXO B – <i>QUESTIONÁRIOS – PROFESSORES</i>	91
ANEXO C – <i>QUESTIONÁRIOS – ALUNOS</i>	98
ANEXO D – <i>QUADROS E FIGURAS</i>	103

ÍNDICE DE FIGURAS (A-alunos; P-professores)

Figura 1: A-Atividades abordadas na ACND de FC	56
Figura 2: A-Temas/Conteúdos expostos na ACND de FC	57
Figura 3: A-Temas/Conteúdos que têm mais e menos interesse	57
Figura 4: A-À vontade dos professores de FC.....	58
Figura 5:A- Instrumentos e materiais para realizar um aula dinâmica e contextualizada	58
Figura 6: A-Colaboração de parcerias externas	59
Figura 7: A-Adequação da carga horária de FC	59
Figura 8: A-Utilidade de FC para a vida	59
Figura 9: P-Atividades abordadas na ACND de FC.....	60
Figura 10: P-Temas/Conteúdos expostos na ACND de FC	61
Figura 11: P-Temas/Conteúdos que se sentem mais e menos à vontade de tratar	62
Figura 12: P-Instrumentos e materiais para elaborar um programa da ACND de FC.....	62
Figura 13: P-Vertente autónoma na programação da ACND de FC - complexidade	63
Figura 14: P-Vertente autónoma na programação da ACND de FC - flexibilidade	63
Figura 15: P – Existência de manuais de FC.....	64
Figura 16: P – Meios para estruturar e planificar as aulas de FC	64
Figura 17: P-Interiorização dos objetivos cívicos da ANCD de FC.....	65
Figura 18: P-Adequação da carga horária de FC.....	65
Figura 19: P-Necessidade de formação adicional	66
Figura 20: P-Conteúdos/Temas abordados num plano nacional ou adequado aos contextos locais	66
Figura 21: P:Utilidade de FC para a vida.....	67

ABREVIATURAS

Área Curricular Não Disciplinar – ACND

Conselho Nacional de Educação – CNE

Direção-Geral de Educação – DGE

Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – DGIDC

Formação Cívica – FC

Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

Ministério da Educação e Ciência – MEC

I. INTRODUÇÃO

1. Pertinência do Tema e Formulação da Pergunta de Partida

A 12 de Dezembro de 2011 o Ministro da Educação e Ciência apresentou uma nova proposta de revisão de estrutura curricular para os 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, para o ano letivo 2012/13. Entre as várias intenções estava a de eliminar as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e Estudo Acompanhado, (sendo que a Área de Projeto fora extinta no ano letivo 2011/12), em favor de reforçar os tempos letivos de ensino nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Físico-Químicas e da Natureza. Até então, a área curricular não disciplinar de Formação Cívica existia nos 2º e 3º ciclos e no 10º ano, tendo sido oficialmente introduzida em 2001 (Decreto – Lei nº. 6/2001).

A discussão pública relativa à proposta de revisão curricular terminou a 31 de Janeiro de 2012 e o resultado foi de 1.678 textos (MEC, 2012) apresentados à tutela, numa plataforma estabelecida para o efeito, com colaboração da Direção-Geral da Educação (DGE), Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Escolas. Os contributos enviados para o efeito foram submetidos por parte de: Conselhos Pedagógicos; Conselhos Gerais; Direções de Escolas/Agrupamentos de Escolas e Colégios Particulares; Associações; Sociedades Científicas; Instituições de Ensino Superior; Associações de Professores; Associações Sindicais; Organizações Políticas; professores, encarregados de educação e cidadãos a título individual. Segundo o *Relatório Final da Análise dos Contributos* (MEC, 2012) relativo à revisão da estrutura curricular, a questão do desaparecimento de Formação Cívica constituiu o ponto mais criticado e alvo de muitas posições a favor da sua manutenção no currículo.

A versão final da proposta curricular foi apresentada a 26 de Março de 2012 e decretada a 5 de Julho de 2012 (Decreto-Lei nº. 139/2012). Entre outras medidas foi formalmente confirmada a abolição das áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica e de Estudo Acompanhado, a fim de *reduzir a dispersão curricular*. Como nos é referido no documento Revisão da Estrutura Curricular (anexo 1º), este

aspecto é considerado fundamental para a atualização do currículo. Em seu lugar, nos 2º e 3º ciclos passará a existir uma **Oferta Complementar**, ou seja, as escolas podem oferecer componentes complementares com carga horária flexível, que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras. Esta Oferta Complementar deve ser efetuada através da utilização de um conjunto de horas de crédito, definidas em despacho normativo do membro do Governo responsável pela área de educação (artigo 12º, Decreto-lei nº. 139/2012). Esta componente é de frequência obrigatória para os alunos, desde que criada pela escola, em função da gestão de créditos letivos disponíveis.

A área curricular não disciplinar de **Formação Cívica** foi criada com o intuito de constituir um “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade” (Decreto-Lei nº.6/2001). Tal como referido no mesmo Decreto-Lei, as áreas curriculares não disciplinares “constituem espaços de autonomia curricular das escolas e dos professores. O seu planeamento, regulação e avaliação devem ter em conta o contributo para a melhoria da qualidade das aprendizagens.”.

Todavia, desde a sua implementação, não existiu monitorização nem avaliação sistemática das atividades e práticas desenvolvidas. Em Julho de 2006 foi ainda apresentado um relatório final (DRAFT), intitulado *Monitorização e Acompanhamento do Currículo Nacional do Ensino Básico para as Áreas Curriculares Não Disciplinares* (MEC, 2006), adjudicado pela Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação e Ciência (MEC) ao Instituto de Estudos Sociais e Económicos, por forma a avaliar a pertinência, coerência, condições de suporte, eficácia e impacto. Contudo, os processos de ensino e práticas metodológicas não constituíram foco de estudo, sendo exatamente essas as dimensões que refletem não só os conteúdos, como a forma como são transmitidos e o impacto que têm nos destinatários/alunos, enquanto área dítica da eficácia da formação.

A avaliação constituiria um espaço de produção e de análise de narrativa, a partir da qual se poderiam desencadear processos de *policy learning*. Ou seja, a reflexão sobre

as práticas e sua operacionalização constituiriam repositório de contributos que, a partir de diagnóstico sobre a sua operacionalização, pudesse permitir elencar os necessários à produção e (re)formulação de alternativas. Sobre as questões da relevância, pertinência, coerência e utilidade da área não curricular não disciplinar de Formação Cívica aferidas em sede de avaliação, sobrepuseram-se percepções exteriores, alimentadas pela comunicação social e por representações sociais que determinam a predominância segmentada das chamadas disciplinas exatas sobre as disciplinas reflexivas e assentes na exploração de valores. Ou seja, prevaleceu uma visão positivista mais fragmentada, em detrimento de uma visão holística que permitia a transversalidade interdisciplinar, por um lado, e a “saída” do universo circunstancial da Escola, para o universo da própria sociedade e dos problemas que levanta, nomeadamente aos jovens alunos. O espaço de interação com o contexto e de aprofundamento das questões chave próprias do crescimento dos alunos como Pessoas e como Cidadãos foi extinto, com ele desaparecendo um espaço privilegiado de resposta não institucionalizada a problemas dos jovens, nomeadamente a cargo de especialistas, ou mesmo de desenvolvimento de valores através da prática de voluntariado ou de equacionamento e realização de projetos de intervenção na comunidade em que a escola está inserida. O exercício de trabalho colaborativo em função de uma finalidade constituía ainda oportunidade de exercício e de aprendizagem de competências, desenvolvidas, nomeadamente, com recurso a parcerias externas sempre e quando detentoras de saberes e de posicionamentos sociais que a escola em si não tem que provir ou deter.

A ausência de um trabalho de avaliação sobre o que efetivamente vinha a ser feito nas escolas no âmbito da disciplina de Formação Cívica, levou-nos a recolher e identificar práticas, experiências e percepções junto de professores e de alunos. Deste modo será possível documentar o acervo e a diversidade de situações e a partir da sua análise e reflexão identificar as melhorias e o aproveitamento mais adequado para aquele espaço pedagógico.

É neste sentido que nos propomos desenvolver o presente trabalho de investigação, promovendo um diagnóstico sobre as diferentes práticas que caracterizam a Formação Cívica em concreto, em escolas do terceiro ciclo nas capitais de distrito do continente. Desse diagnóstico faz parte a identificação, não só dos conteúdos, como também das metodologias de ensino utilizadas e das atividades que envolvem. Visa-se

ainda identificar o grau de adesão por parte de alunos e professores, bem como as perceções sobre a sua utilidade e impacto ao nível da projetada formação dos alunos.

A pergunta de investigação que orienta o trabalho é a seguinte:

A Formação Cívica responde a necessidades concretas dos alunos de cada escola e recorre a parcerias de especialidade, de acordo com as temáticas orientadoras?

2. Motivações Pessoais

É importante referir que a escolha do tema da dissertação não foi suscitada pela discussão pública emergente na agenda política. Decorreu de preocupação de investigação antecedente, que se prendeu em grande parte pela observação da crescente apatia dos cidadãos pela intervenção pública e política. Esta preocupação encontra-se fundamentada, nomeadamente, nas elevadas taxas de absentismo relativas ao conjunto das últimas eleições. Considera-se que daí emerge o interesse em estudos sobre novas políticas e medidas sobre ensino em Formação Cívica. A extinção da área curricular não disciplinar de Formação Cívica veio apenas reforçar a necessidade de analisar o aproveitamento daquele espaço pedagógico no sentido da sua valorização, nomeadamente, para a aprendizagem de valores de cidadania participativa.

3. Organização e Estrutura da Dissertação

O presente trabalho de investigação apresenta-se com uma sequência de capítulos que traduzem, globalmente, o aprofundamento, quer das questões teóricas relacionadas com a temática em estudo, quer das questões metodológicas que dão corpo e sentido ao trabalho de investigação, quer do trabalho empírico que sustenta a pesquisa, quer da análise que sobre ele iremos incidir e das conclusões que decorrentemente poderemos extrair.

Após a justificação e colocação da pergunta de partida, onde se contextualiza o tema e se apresentam as linhas orientadoras da investigação, procedemos ao enquadramento teórico, onde estudamos as abordagens teóricas associadas ao conceito de Cidadania numa perspetiva de evolução histórica. Apresentamos uma breve abordagem da Democracia Representativa e Participativa e visitaremos dimensões teóricas e conceptuais sobre Políticas Públicas, nomeadamente quanto à sua definição e entendimento, quanto aos seus instrumentos e atores e quanto ao processo de produção – *policy process* – na ótica das diferentes fases do ciclo.

No capítulo seguinte abordamos a dimensão da Educação Cívica/vertente curricular do sistema de ensino, como Política Pública em Portugal, onde analisamos a Lei de Bases do Sistema Educativo, as Área Curriculares Não Disciplinares e os modos de educação formal, não-formal e informal, numa visão de parceria entre a Escola, Autarquias e Sociedade Civil. Relativamente ao enquadramento metodológico apresentamos a problematização, o desenho de pesquisa, a caracterização dos instrumentos de investigação e o tratamento de dados, e em seguida analisamos e interpretamos os resultados da investigação em estudo. Por último, apresentamos as considerações finais do estudo, onde respondemos, de novo, à nossa pergunta de partida e formulamos novas e futuras propostas de intervenção.

II. CIDADANIA E FORMAÇÃO CÍVICA: O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

1. Evolução dos conceitos

1.1 Evolução histórica das abordagens teóricas associadas ao conceito de Cidadania

A preocupação com a formação e desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos adolescentes, não é um fenómeno das sociedades contemporâneas. Desde a “existência do Homem enquanto ser social, pode-se comprovar através da história das civilizações antigas, a inquietação quanto à necessidade de proporcionar uma educação idónea, com capacidade de formar indivíduos simultaneamente com espírito forte e tolerante” (Ferreira, 1997, cit. Costa e Leite, 1999).

Segundo Marchand (s/d), autores como Sócrates, Platão, Dewey, Piaget, Kohlberg, Lickona, Kamii, entre outros, consideram que a autonomia moral e a autonomia intelectual constituem os objetivos educacionais prioritários para o próprio desenvolvimento da moral, da inteligência e do conhecimento.

A noção de cidadania só ressurge vigorosamente com a Revolução Inglesa de 1640-88 e a Revolução Americana de 1774-76, mas é sobretudo no contexto da Revolução Francesa de 1789 que surgiu a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, que veio estabelecer as primeiras normas para assegurar a liberdade individual e a igualdade dos cidadãos perante a lei (anteriormente excluídos pela sua condição de despossuados, os chamados “*sans culotes*” incluíam ainda os seus apoiantes, englobando a defesa da democracia popular, da igualdade social e económica, de alimentos a preços acessíveis, da rejeição da economia de livre mercado, e da vigilância contra a contra-revolução. Posteriormente, este ideário, que inscrevia os valores de Igualdade, Liberdade e Fraternidade, viria a inspirar a própria *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, adotada e proclamada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas a 10 de Dezembro de 1948). A justiça, o respeito pelo outro, a equidade e o respeito pela verdade são os valores que estão na base da *Declaração Universal dos*

Direitos Do Homem e que são considerados morais e universais, suscetíveis de serem aplicados a todas as pessoas, sempre, e em todas as circunstâncias (Power, Higgins e Kohlberg, 1989, cit. Marchand).

No âmbito da Revolução Industrial e das Revoluções Liberais, em particular da Revolução Francesa, o surgimento da escola pública, laica, obrigatória e gratuita, enaltece e interliga a educação para cidadania. Como principal palco da educação e transmissão de conhecimento, saberes e valores, a Escola “deve ter uma intenção cultural que proporcione às crianças e aos adolescente, futuros cidadãos, o enriquecimento de si próprios e da sua relação com os outros, que os torne capazes de interagirem no mundo em que vivem, que os faça crescer como Pessoa, se “trabalhem” como sujeitos, se “melhorem” no diálogo consigo mesmo, com o outro, com o mundo” (Fonseca, 2009).

À perspetiva política e civil sobre a cidadania Marshall (1964) vem juntar-lhe a componente social, indissociável dos outros qualificativos, “a cidadania civil é constituída pelos direitos necessários ao exercício da liberdade individual, como liberdade de ir e vir e liberdade de contratar (inclusive de firmar contrato de trabalho), ou pelo direito de possuir propriedades, e é garantida pelo sistema legal. A cidadania política é o direito de participar do poder político tanto diretamente, pelo governo, quanto indiretamente, pelo voto. Faz parte das instituições representativas dos governos local e nacional. A cidadania social é o conjunto de direitos e obrigações que possibilita a participação igualitária de todos os membros de uma comunidade nos seus padrões básicos de vida”. Segundo, Roberts (1997) “a cidadania social permite que as pessoas compartilhem da herança social e tenham acesso à vida civilizada segundo os padrões prevaletentes na sociedade. As instituições mais especificamente associadas a ela são, na opinião de Marshall, o sistema educacional e os serviços de saúde e de assistência social”.

De igual modo, o relatório da UNESCO coordenado por Delors (1996) refere que a educação deve organizar-se em quatro aprendizagens fundamentais, como se fossem de algum modo para cada individuo, os pilares do conhecimento “**aprender a compreender**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver** juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra os três precedentes” (UNESCO, 1996). Aqueles pilares do

conhecimento, no seu conjunto, devem questionar a consciência do aluno no que respeita a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e as aprendizagens de práticas de vida pública, numa sinergia permanente entre a educação e a prática duma democracia participativa, tarefa que deve realizar-se e concretizar-se durante a vida toda, pois a educação para a cidadania é um trabalho nunca terminado (Fonseca, 2009).

O conceito de cidadania representa o conjunto de direitos e deveres ao abrigo dos quais o indivíduo, enquanto cidadão, deve sujeitar o seu relacionamento com a sociedade em que vive. Compete e aplica-se a todos e a cada um. É condição natural da pessoa que, como membro de um Estado, se encontre no direito de participar e intervir na vida política através do direito do voto. Este conceito não é um conceito estático, é um conceito que evolui e que se muda consoante as circunstâncias sociais, culturais, políticas e económicas de cada país.

A cidadania, segundo Jorge Sampaio (cit. Paixão, 2000) é "responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e ação que se pensa". Implícitos estão aqui valores cívicos intrinsecamente desenvolvidos, como coragem, tolerância, patriotismo, compromisso, legalidade, solidariedade, participação, abertura, transparência, pluralismo e civilidade que correspondem a comportamentos necessários para que haja um entendimento entre todos os cidadãos. Neste âmbito situa-se o princípio da reciprocidade que se baseia no respeito por aqueles direitos e visa o bem-estar de todas as pessoas.

A cidadania é pois mais do que um estatuto, traduzindo-se num atuação e num processo contínuo tendente a fomentar, consciencializar e promover o desenvolvimento humano numa visão sustentável.

Desde as duas últimas décadas, que existe um consenso – nos cidadãos, nas famílias, nos partidos da maioria dos países com regimes democráticos – quanto à necessidade de que a escola desempenhe um papel mais ativo no desenvolvimento dos valores dos alunos. Esta tendência está claramente manifestada nas conclusões da Iª Conferência Este-Oeste de Educação Moral, que se realizou no Verão de 1987, no Japão.

A 16 de Abril de 1999, o Ministro de Educação apresentou um documento intitulado *Para uma Escola de Cidadãos*, onde define o conceito de educação para a cidadania nas nossas escolas. Nele se refere que deve traduzir, em primeiro lugar, a capacitação de cada criança e de cada jovem para estruturar a sua relação com a sociedade, de acordo com as regras básicas de convivência que valorizem a autonomia, a responsabilidades individual e a participação informada.

É, por isso, importante o modo como a escola se organiza, como funciona, como garante a comunicação e como facilita aos alunos a formação cívica, a formação do carácter, a formação dos valores, a formação para a autonomia e a participação ativa na sociedade. A escola, a par da família, é o veículo de educação para a cidadania, onde se assume como instituição de formação e de educação pelo reconhecimento de valores e de regras que promove e defende. A sua função essencial de ensinar traduz-se numa função formativa/instrumental de transmissão de valores e conhecimentos e socializante, transmissão de valores universalistas e crenças numa função de integração na sociedade.

Existem portanto, importantes razões para que a escola eduque para os valores. Segundo Lickona (1991), para a escola: 1) a transmissão de valores é, e sempre tem sido, uma tarefa da civilização; 2) as grandes questões com que se confrontam as pessoas individuais e a raça humana são questões morais; 3) as democracias, na medida em que são regimes políticos em que as pessoas exercem um papel determinante, sentem especial necessidade de desenvolverem os valores de cidadãos; e 4) o papel da escolas na promoção dos valores torna-se particularmente importante numa época em que muitas crianças recebem pouca educação moral na família, e em que as Igrejas perdem gradualmente influencia. Mas também é importante referir que, nenhuma forma de educação é neutra ou independente de valores (Beltrão e Nascimento, 2000, cit. Marchand).

Têm sido várias as metodologias utilizadas para desenvolver valores, por parte dos professores. A mais antiga é a *doutrinação*, e também a mais persistente, o seu modo de desenvolver valores baseia-se em focalizar as condutas, em prejuízo do desenvolvimento de raciocínio próprio. Nos anos 20, nos Estados Unidos da América a doutrinação, nomeadamente na formação de carácter foram postas em causa. Neste contexto, a moralidade torna-se um assunto pessoal e privado, e não um assunto a ser desenvolvido publicamente e muito menos a ser transmitido nas escolas. E é nesta

altura, nos E.U.A (anos 50), que a escola se retrai quanto ao papel a desempenhar na educação dos valores. De certo modo, a escola deixa de educar moralmente de maneira explícita, mas de maneira implícita fá-lo, pois faz parte do curriculum “escondido”, através de regras, respeito, obediência, entre outros comportamentos.

Na década de 60, a personalidade e o relativismo emergem numa perspetiva alternativa à educação moral – a *clarificação de valores*, (Raths, Harmim, e Simom, 1996, cit. Marchand). A clarificação de valores contrapõe a doutrinação e a educação de carácter e apresenta uma nova metodologia de ensino, em que os professores, num clima de não-diretividade e de total “neutralidade”, ajudem os alunos a clarificar os seus próprios valores, a assumi-los e a pô-los em prática, sendo que o principal objetivo é ajudar os alunos a pensar sobre os valores e a fazer a ligação ente os valores que defendem.

Já na década de 70 surge uma nova abordagem sobre o desenvolvimento de educação moral – a abordagem *cognitiva desenvolvimentista* (ou *estrutural-construtiva*) de Lawrence Kolberg – que acentua a componente cognitiva da moralidade e rejeita o relativismo ético da clarificação de valores. Kolberg na sua abordagem defende que existem princípios universais, sendo o mais forte a justiça, que constituem os critérios por excelência de avaliação moral; que as pessoas constroem tais princípios ativamente, e regulam a sua ação de acordo com esses princípios; e que existem diversos níveis de moralidade, sendo os mais elevados, diferenciados, integrados e universais. Propõe ainda, que a educação moral se centre no debate de dilemas morais, hipotéticos e reais, em contexto sala de aula, chamando, porém, a atenção de que as pessoas só evoluem moralmente se estiverem inseridas numa “atmosfera moral” (Kohlberg, 1976, cit. Marchand), ou numa “comunidade justa” (Power, Higgs e Kohlberg, 1989, cit. Marchand). Apesar do valioso contributo de Kohlberg nesta matéria, recebeu algumas críticas, tais como, que o modelo cognitivo desenvolvimentista não teria suficientemente em conta a natureza multidimensional da moralidade e que o modelo cognitivo desenvolvimentista subvaloriza a importância de fatores no modo como as pessoas atribuem significado às suas experiências morais (Day e Tappan, 1996, cit. Marchand).

Nos últimos anos surgiu uma nova corrente teórica na abordagem do desenvolvimento e educação moral, que se baseia na *abordagem pela narrativa* (*the narrative approach*). Esta abordagem centra-se nas histórias pessoais, coletivas, nas

quais se colocam – e se vivem – experiências reais, conflitos e escolhas. Esta abordagem engloba as três dimensões de moralidade atrás mencionadas. Para que seja bem-sucedida, esta abordagem pressupõe, de acordo com os seus proponentes (Tappan e Brown, 1989, cit. Marchand), uma relação com a figura de um professor sensível empático quanto a diferentes perspetivas, vozes e linguagens e a utilização, pelos professores, de uma metodologia interpretativa.

A forma como as escolas e principalmente como os professores, podem assumir a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos através da educação moral e de valores, promove o amadurecimento, provoca o questionamento, fomenta a reflexão, como também, o próprio esclarecimento cívico dos alunos.

1.2 Democracia Representativa e Democracia Participativa: uma breve abordagem

Segundo Martins (2008), “a representação política surge como um princípio ou como uma fórmula de organização estruturante das democracias, assente no reconhecimento da cidadania enquanto mecanismo que possibilita ao cidadão a interferência na vida política, quer como interveniente no processo de seleção eleitoral dos governantes, quer como participante direto no aparelho de governação”. É assim, de salientar que o poder democrático não é exercido diretamente pelos cidadãos, mas sim por intermédio de representantes que recebem, pela via da eleição política, o consentimento necessário para exercício de funções representativas em diversos órgãos de base eletiva.

A democracia representativa é assim entendida, como um sistema onde os cidadãos escolhem e participam, no processo de seleção dos seus representantes no governo, através da eleição política. A eleição política assume assim, um papel fulcral no processo representativo, visto ser o mecanismo a partir do qual se institui, em sentido moderno, a representação política. Em suma, a eleição política é entendida como um instrumento de conquista do poder e de seleção dos governantes.

Os sistemas eleitorais resultam de opções operadas no sistema político que determinam o modo de regulação da conquista e do exercício do poder pela via do

sufrágio, sendo que, o sufrágio corresponde à expressão concreta de um direito que reconhece ao indivíduo a possibilidade de intervir no processo de seleção dos governantes, que acedem a esta condição através da eleição política. Traduz, basicamente, uma condição de cidadania política que, independente do seu uso, o exercício deste direito implica um ato – o voto, que manifesta uma escolha especificamente destinada à legitimação do mandato.

Para a verdadeira democracia existir é necessário que o cidadão participe, na sua totalidade, na vida política, que se envolva em pleno pelos assuntos do Estado; do seu país; do seu governo; da sua comunidade. É importante que o cidadão esteja atento e esclarecido relativamente às propostas do governo, às medidas que adota, às promessas que faz, e a todo o seu percurso, pois todas as suas ações se refletem na sociedade, neste caso na própria vida dos cidadãos. Por isso, é necessário que o cidadão seja ativo, interessado e preocupado com as questões públicas, pois só consciente politicamente intervém e dá valor ao sentido de voto e de participação política.

O voto é uma operação que traduz a vontade do eleitor, é o ato e momento em que o cidadão expressa e toma a sua decisão, sustentado e influenciado por interesses, valores e opiniões em relação ao sistema político. A legitimidade política não dispensa a participação política através do princípio de sufrágio, para que possa ser aceite como um processo democrático e o seu exercício deve ser universal (alargado a toda a comunidade política), livre (isento de constrangimentos), igual (todos os voto têm o mesmo valor), direto (sem intermediação na eleição de representantes), secreto (expresso sem possibilidade de conhecimento da opção seguida do eleitor), periódico (caracter corrente), significativo (deve produzir efeitos concretos em termos de distribuição do poder representativo) (Martins, 2004). A seguinte tabela, mostra a evolução dos três últimos mandatos de cada sistema eleitoral em Portugal, relativamente aos seus resultados eleitorais no que reporta à percentagem de votos nulos, brancos e à percentagem de abstenção.

		Resultados Eleitorais (%)		
		Branco	Nulos	Abstenção
Presidente da República	23 de Janeiro de 2011	0,00%	0,00%	53,48%
	22 de Janeiro de 2006	1,07%	0,77%	38,47%
	14 de Janeiro de 2001	1,00%	1,00%	50,29%
Autárquicas	11 de Novembro de 2009	1,71%	1,24%	40,97%
	9 de Novembro de 2005	2,58%	1,69%	39,06%
	16 de Dezembro de 2001	2,19%	1,49%	39,88%
Legislativas	5 de Junho de 2011	2,66%	1,42%	41,97%
	27 de Setembro de 2009	1,74%	1,35%	40,32%
	20 de Fevereiro de 2005	1,80%	1,14%	35,74%
Parlamento Europeu	7 de Junho de 2009	4,65%	1,96%	63,22%
	13 de Junho de 2004	2,57%	1,39%	61,4%
	13 de Junho de 1999	1,83%	1,44%	60,7%

Fonte: Sítio oficial dos resultados eleitorais – Comissão Nacional de Eleições, disponível em: <http://eleicoes.cne.pt/>

Como podemos contatar através da análise da tabela, em todos os períodos e processos eleitorais houve um significativo aumento da percentagem da abstenção, ou também como poderemos afirmar um significativo declínio da participação política. Os atuais valores da abstenção rondam, no global, os 50%, percentagem que traduz o valor da não participação eleitoral por parte dos cidadãos. Este valor pode ter vários significados, ou seja, pode demonstrar desinteresse, ou qualquer outra motivação impossível de quantificar, pois não se podem quantificar nem qualificar as razões da escolha específica do eleitor.

Relativamente aos votos brancos, apesar da reduzida percentagem, são considerados como votos sem marcação de escolha por parte do eleitor. Este ato, pode ser entendido como se os eleitores recusassem os candidatos e os partidos, mas não o regime representativo, ou seja, pode significar que se existissem outros candidatos ou até mesmo outros partidos o eleitor poderia votar neles. Este ato intrinsecamente também pode ter latente a ideia de que para o eleitor “tanto faz” quem o represente, é

indiferente, pode ser por não se identificar com nenhum ou alguns candidatos ou partidos, como também pode não ter sido capaz de escolher entre os concorrentes.

Nomeadamente à percentagem dos votos nulos, também ela é reduzida, comparativamente com os votos brancos. Os votos nulos têm uma percentagem significativamente menor, o voto nulo é um voto que não permite apurar o seu sentido. É um ato que pode ser ou não intencional por parte do eleitor. Supondo que o voto nulo seja intencional, pode ter as seguintes interpretações: indiferença - “tanto faz”, em que não há afirmação de escolha ou preferência; protesto – recusa explícita de qualquer escolha de entre as alternativas que são apresentadas.

Numa análise geral da tabela, podemos verificar que, por ordem decrescente, existe maior abstenção nas eleições para o Parlamento Europeu, de seguida nas eleições para o Presidente da República, depois nas eleições Legislativas e com menor percentagem de abstenção temos as eleições Autárquicas. Podemos analisar com estes dados que os cidadãos são mais ativos e participativos nos sistemas e processos eleitorais mais próximos e mais diretos da sua vida quotidiana e do seu contexto conhecido (ou de vizinhança). Logo, o cidadão está mais consciente sobre as políticas de desenvolvimento descentralizadas no seu espaço local e mais sensível à dimensão territorial que lhe é mais próxima, implicando o conhecimento concreto e a proximidade de quem o representa, como também a sua presença e possibilidade de responsabilização direta, permitindo ainda uma participação concertada de atores locais, nomeadamente das autarquias, da sociedade civil, representada pelos cidadãos organizados (instituições locais) ou não e pelo próprio tecido empresarial.

A principal justificação pelo afastamento dos cidadãos relativamente à prática da cidadania política reside, mormente, na própria falta de consciência do cidadão enquanto indivíduo integrante e atuante no seio de um “espaço” geopolítico: Comunidade Europeia, Estado, território subnacional. O conceito de governação territorial do próprio país apela à contribuição dos indivíduos na resolução dos seus problemas e necessidades. A verdadeira participação política só se verifica quando existe no indivíduo a consciência da importância do seu contributo para a realização dos fins coletivos e da causa pública e decorrentemente da perceção de que interesses particulares, comunitários, nacionais e supra nacionais se articulam no propósito de um interesse comum.

A participação política traduz-se em comportamentos e atitudes por parte dos indivíduos, em resposta a vários estímulos que influenciam a sua formação política e social, bem como a sua personalidade. As atitudes e as crenças dos cidadãos são moldadas, quer pela experiência pessoal de cada um, quer pela ação de diversos agentes de socialização política (ex.: a família, a escola, as instituições religiosas, os grupos de interesses, os partidos e os meios de comunicação), que podem incentivar o cidadão a envolver-se, em maior ou menor grau, na atividade política. A participação política também envolve a noção de cidadania, estando intrinsecamente associada à democracia, seja pelo entendimento de que a sua institucionalização requer, em termos ideais, a constante procura de plena igualdade de direitos económicos, sociais e políticos dos cidadãos, seja pelo reconhecimento da necessidade contribuição destes para a realização daquele ideal.

A abstenção eleitoral pode ser provocada por inúmeros fatores: sociais, políticos, individuais, coletivos e institucionais, sendo que a forma como é feita a entrada dos cidadãos na sua relação com o sistema político está associada à educação para a cidadania. Pode, portanto, ser reflexo de uma educação formal, não-formal e informal que não tenha na base a consciência do papel da participação dos indivíduos nas escolhas e na governação dos seus espaços de vida e de trabalho. Esta circunstância pode eventualmente ter um carácter geracional ou endémico, configurando uma sociedade de cariz mais alienado, que trocou (advertida ou inadvertidamente) valores mais estruturantes e relacionados com o *ser* por comportamentos mais contingentes e relacionados com o *ter*. O papel de Estado pode refletir-se aqui de forma mais direta através da introdução de contribuições efetivas para o desenvolvimento e formação de consciência cidadã no âmbito do próprio espaço escolar, integrando as dimensões de educação formal e não-formal na articulação de uma presença curricular explícita e específica, com práticas cívicas de exercício e de consolidação de comportamentos de cidadania e de participação para o interesse coletivo. Neste sentido, à definição curricular incumbe o papel e a atenção que as políticas de educação desempenham, mesmo que ao nível da base.

É de notar que os jovens despertam cada vez mais tarde para os assuntos políticos, pelo que é necessário recuperar e reinventar um pouco as novas formas de socialização e de informação política que verifiquem mais ajustadas aos tempos

modernos, como por exemplo através de processos colaborativos em que as parcerias atuam como sinergias para ativar e incentivar a participação política.

Segundo Teixeira (2009), em vários estudos relativamente à participação dos mais jovens em atos eleitorais, existe uma curva unimodal, em gráficos representativos, que demonstra que a maior participação está nas faixas etárias intermédias e a menor nas mais “novas” e mais “velhas”. Este fenómeno pode ser explicado pelo efeito do ciclo de vida. Os jovens situam-se numa fase de entrada na vida ativa, repleta de desafios, nomeadamente, a nível da sua inserção no mercado de trabalho. A atual taxa de desemprego jovem em Portugal ronda os 40% (INE, 2012), reforçando o adiamento da autonomização dos jovens, seja relativamente às famílias, seja relativamente ao estado, por força da provisão de prestações sociais concedidas sem contrapartida pedagógica ou qualificante. A disponibilidade, pré-disposição e atenção dedicada à esfera pública vê-se prejudicada pela corrosão de uma visão de futuro e pela concretização de ambientes de frustração que comprometem expectativas e investimentos pessoais, familiares e societais. O sistema de Ensino em Portugal corrobora e é simultaneamente responsável por uma quase ausente cultura de empreendedorismo e de profissionalização efetiva (Cardim, 2005). Marcadamente escolarizante, não conseguiu romper o predomínio da busca do “dr”, mesmo que este não garanta emprego. O simbólico vê-se aqui contraditado pela viabilidade prática, contrariamente ao que ocorre noutros sistemas europeus (nomeadamente na Alemanha) (Cardim, 2005). Cumulativamente, a resposta da Formação Profissional parece insistir na mesma tendência, apresentando alternativas que genericamente não se alicerçam nos reais interesses da economia do país e da decorrente mão-de-obra necessária, e que apresentam processos formativos também eles de inspiração escolarizante, distanciando cada vez mais as perspetivas de viabilização de um emprego, já de si escasso no panorama nacional (Cardim, 2005).

Todo este cenário não se demonstra favorável ao interesse dos jovens pela participação política e cidadã, antes propiciando maior concentração e interesse em aspetos da esfera privada e em comportamentos de disrupção e de quebra com o sistema, não raramente com contornos de alienação.

Neste contexto, surge com a maior importância a introdução nas escolas de um espaço formativo que possa funcionar como ambiente de desenvolvimento de

competências e de saberes que não são adquiridos noutras áreas curriculares, mas que cimentam capacidades e conhecimentos que se prendem, nomeadamente com: a governação, a escolha e o funcionamento do estado e dos seus órgãos; o espaço que os cidadãos, individual e coletivamente têm para intervir na escolha do seu futuro; o exercício de atividades de participação na resolução de problemas da comunidade em que se inserem; a aquisição de competências que aquele exercício proporciona, bem como a consciência da utilidade de participação no coletivo; o valor do tempo e do trabalho e da entreaajuda; a consciência dos problemas intergeracionais; o esclarecimento sobre aspetos da vida, da saúde, etc, que podem ser respondidos por profissionais com conhecimentos que os professores normalmente não têm que deter.

2. Políticas Públicas: atores locais e implementação

2.1 Abordagem conceptual

Entende-se por Políticas Públicas formas de resolução de problemas com expressão significativa no espaço temático e tutelar da instância com poder para a definir e determinar (Cardim, 2006). Constituem uma afirmação sobre o que se deve fazer ou não fazer, da iniciativa e promovida pelos governos, sendo normalmente veiculadas através de leis, regulamentos, regulações, decisões, orientações ou determinações. São concebidas em nome do interesse público ou de um superior interesse que compatibiliza interesses que entre si colidem ou se interligam. A universalidade dos destinatários apenas encontra limite na própria formulação da política e nos seus objetivos, tornando portanto impossível a exclusão de beneficiários ou a rivalidade a rivalidade na sua fruição ou usufruto (Cardim, 2006).

A sua concretização pressupõe *poder*, assumido enquanto capacidade e possibilidade de compelir pessoas a fazer coisas (ou a não as fazer), mesmo que eventualmente contra a sua própria vontade. Naquele poder reside portanto uma dimensão coerciva, enquanto obrigatoriedade de fazer e uma dimensão impeditiva, enquanto obrigatoriedade de inibição de fazer.

Reveste-se de acessibilidade garantida a todos os cidadãos em igualdade de condições de tempo, custo e qualidade. Todavia, os modelos de provisão associados às Políticas Públicas variam de acordo com as opções políticas de cada modelo de regime e com os próprios modelos de sociedade.

As Políticas públicas podem enquadrar-se em diferentes matrizes ou abordagens tipológicas. Neste trabalho optaremos pelo critério que reúne o campo, a temática e a intenção do poder exercido pelas instâncias, política e socialmente legitimadas.

Na literatura científica encontramos definições diversas do conceito de Políticas Públicas. Optámos aqui por seleccionar três autores, que transparecem paradigmas de sentido diverso. Thomas Dye, em 1972 (cit. Birkland, 2001) referia “*Public Policy is whatever governments choose to do or not to do*”, William Jenkins em 1978 (ibid, 2001) referia que “*Public policy is a set of interrelated decisions taken by a political actor or group of actors concerning the selection of goals and the means of achieving them within a specified situation where those decisions should, in principle, be within the power of those actors to achieve*” James Anderson em 1984 (ibid, 2001) definia o conceito como “a purposive course of action followed by an actor or a set of actors in dealing with a problem or matter of concern”.

A comparação entre aquelas definições coloca-nos perante perspectivas e intencionalidades diferentes: legitimidade e autoridade para agir; processo composto por ações e intervenções que congregam atores legitimados para a prossecução de uma finalidade; intervenção concertada de fases e atores visando a resolução de um problema societal.

Numa perspectiva mais metodológica, abrangendo o *como* da concretização da política, Peters e Nispen em 1998 referem que “*public policy is the sum of government activities, whether acting directly or through agents, as it has an influence on the life of citizens*”. Introduzem assim a abordagem à ação direta dos governos e ao recurso ao agenciamento, assumindo o impacto da política para além do momento temporal coincidente com a sua imediata implementação.

O Estado, através da realização de políticas públicas, atende assim a diversos interesses dos múltiplos setores da sociedade, como é o caso da educação. Propõe-se

desta forma resolver problemas, propor mudanças, intervir e melhorar determinado domínio de intervenção pública. As políticas públicas são assim concebidas em nome de uma causa pública, pois afetam um elevado número e diversidade de pessoas (entendidas individual e coletivamente) e de instituições, decorrendo de um superior interesse que compatibiliza interesses que entre si colidem ou se interligam (Cardim, 2006). Uma das principais preocupações ao formular uma política pública é a universalidade dos destinatários, é importante garantir a acessibilidade a todos os cidadãos em igualdade de condições de tempo, custo e qualidade, provendo o bem ou serviço respetivo na ótica com que interpreta os interesses dos cidadãos e do funcionamento da própria sociedade.

As políticas públicas traduzem-se em diretrizes, princípios de ação do poder político, regras e procedimentos para as relações entre poder público e a sociedade civil, correspondendo a mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, decretos, programas, linhas orientadoras, etc.) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

As políticas públicas são genericamente feitas ou iniciadas pelo governo, mas como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, como também os seus objetivos têm uma referência valorativa e exprimem as opções e visões, há necessidade de mediações/ interpretações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia. Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem (Cardim, 2006), pois é necessário considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido a debate público. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente.

A presença cada vez mais ativa da sociedade civil nas questões de interesse geral torna a pertinência e a clareza das políticas públicas fundamental. Daí a necessidade do debate público e de transparência na sua elaboração, pois as políticas públicas

subsistem, direta ou indiretamente, através de recursos públicos escorados na sociedade civil.

2.2 Políticas públicas, instrumentos e atores

De acordo com Howlett e Rames, (2003) “*policy-making involves a multitude of actors, who interact with each other in countless ways in pursuit of their interest. The results of their interaction are what public policy is about.*”

Utilizando classificações desenvolvidas na literatura científica sobre a matéria, podemos distinguir entre Atores Internacionais e Atores Domésticos (Howlett e Ramesh, 2003) ou entre Atores Oficiais e Atores Não-Oficiais (Birkland, 2001). A primeira distinção decorre principalmente da tipologia dos domínios sobre os quais se pretende atuar, que podem ser de carácter doméstico ou tradicional (ex: ambiente, comércio, etc), ou que podem envolver a interferência em domínios transversais ou transnacionais, que por vezes registam conjuntos de acordos institucionais, expressos em tratados ou convenções.

A última *distinção* reside no facto das funções que desempenham estarem, ou não, previstas legalmente. Incluem-se no conjunto dos Atores Oficiais os que intervêm nos seguintes domínios de atuação: Legislativo, constituído por deputados e comités ou comissões parlamentares (Kingdon, 2003 cit Mota, 2010); Executivo, que inclui o Governo e a Estrutura Administrativa de suporte, que envolve a Administração Direta, a Administração Indireta e a Administração Autónoma (Mota, 2010); Judicial, que envolve os Tribunais.

No seio dos Atores Não Oficiais incluem-se: os Cidadãos e a Opinião Pública; os Grupos de Interesse; os Partidos Políticos; os Meios de Comunicação Social.

2.3. Processo de Produção de Políticas Públicas

O Processo de Produção de Políticas Públicas ou *Policy Cycle* foi inicialmente avançado por Lasswell (1956), identificando e distinguindo naquele processo um conjunto de fases cronologicamente sequenciais. Assumido como modelo *problem-*

solving, com sequência linear, foi contestado sobretudo por exibir uma identificação estanque de cada uma das fases, que não encontrava correspondência no mundo real. Por outro lado, apresentava sequência crítica colocando a fase de terminação da política antes da sua própria avaliação.

Não obstante, o modelo acabou por ser bem-sucedido e foi utilizado no campo dos estudos políticos, com forte crescimento no decurso dos anos 60 e 70 do séc XX.

Contribuiu para a organização e para a sistematização do corpo da literatura e da pesquisa em Políticas Públicas e passou a ser encarado numa ótica de ciclo integrativo.

Ao modelar e enquadrar o processo político como processo contínuo, permite a avaliação dos efeitos cumulativos provocados/determinados por diversos atores, forças, instituições que interagem no contexto do processo político e que modelam/determinam os seus *outcomes*.

Atualmente a tipologia mais comum (Dye, 2002) inclui: *Agenda-setting*; *Policy formulation*; *Decision Making*; *Implementation*; *Evaluation*; *Termination* (nem sempre). Em Portugal, o ciclo adapta-se da seguinte forma: Agendamento; Formulação; Legitimação; Implementação; Avaliação. A fase de Implementação envolve Monitorização e a fase de Avaliação pode deitar para a Terminação da Política ou para a sua Reformulação, reiniciando assim o ciclo.

2.3.1. Agendamento e a Negociação com os atores chave

A fase Agendamento traduz a identificação e o reconhecimento de um problema político (público) ou a seleção de uma questão societal que justifique intervenção pública, quer pela sua dimensão, quer pela sua gravidade, tal como percebidas.

A colocação em agenda de um problema reconhecido social e politicamente, apelando para ação pública.

A agenda dos governos (formal e informal) constitui o ponto central dos estudos sobre *agenda-setting*.

Há todavia que distinguir entre: Agenda política, governamental ou institucional; Agenda pública (sistémica) e dos *media*.

Os meios e os mecanismos de reconhecimento do problema e/ou seleção da questão estão intimamente ligados à forma como o problema social é reconhecido e percebido na agenda pública e dos *media*.

O reconhecimento de um problema e o *agenda-setting* são inerentes ao processo político, no qual a atenção está ligada a um sub conjunto constituído por todos os problemas políticos com possível relevância.

Os atores situados dentro e fora do governo procuram sistematicamente influenciar e modelar a agenda, nomeadamente através da chamada de atenção para um assunto particular, dramatizando um problema ou avançando com a definição de um problema específico.

O envolvimento de peritos e personalidades chave e a escolha de “espaços” institucionais adequados ao debate dos problemas, bem como a utilização estratégica da cobertura dos *media* e a utilização de mensagens e linguagem apropriada têm sido considerados meios e fatores críticos para (e na) definição dos problemas (Kingdon, 1995).

Todavia, enquanto aquele processo se desenrola, ocorre que grande número de variáveis e de mecanismos que determinam a agenda se desenvolvem fora do controle direto de um único ator.

2.3.2. Implementação e Monitorização no enquadramento do processo de produção

A fase de Implementação traduz o que se passa de facto após a produção de legislação ou a aprovação de uma orientação política e a sua concretização no terreno (Cardim, 2006).

Para Hargrove (1975) a implementação, constituía o “*missing link*” no âmbito do estudo do processo político.

A atenção dada a esta fase remonta ao trabalho de Pressman e Widavsky (1973), que constitui um marco na perceção organizada (mas localizada) de causalidades. Utilizou como base um programa de combate à pobreza em Oakland (*The Oakland Project*), para tentar compreender as razões do seu insucesso. O carácter descritivo da

obra procurava compreender as razões pelas quais as grandes expectativas e o investimento decidido em Washington havia sido fracassado em Oakland.

Na sequência destes estudos surge já uma sistemática de teorias com métodos e respostas generalizáveis.

No meio dos especialistas subsistia a convicção de que a implementação sucedia à formalização legislativa, sem suscitar controvérsias ou problemas. O sistema burocrático constituía um implementador neutro, que se limitava a cumprir a vontade dos legisladores.

De facto, a aprovação de uma lei, que formaliza uma política, marca um novo percurso que a acompanha até à sua finalização e que se desenrola e integra o aparelho burocrático. Este, muito embora não esteja constitucionalmente empossado para tomar decisões políticas, acaba por as assumir, à medida que desenvolve e desempenha as tarefas correspondentes à implementação.

A dimensão e a complexidade dos contextos vem ainda reforçar o crescimento do poder burocrático, não só ao nível das estruturas criadas e da hierarquização de funções e de níveis de responsabilidade, como também ao nível das especializações indutoras de maior diversificação departamental. Os departamentos que constituem o aparelho burocrático recebem orientações políticas de carácter geral e cabe-lhes a preparação das questões técnicas, informacionais e administrativas, que as traduzem e concretizam no terreno (Cardim, 2006).

Em qualquer política pública, após a sua formalização legislativa, a fase de implementação e execução despende recursos públicos, seja na forma de dinheiro, seja na forma de tempo, seja na forma de recursos ou logística. Todos eles constituem meios imprescindíveis para a própria continuação da ação política idealizada. O seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, os seus resultados, traduzem-se em formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder.

2.3.3. A Avaliação e as lições da experiência

A Avaliação centra-se no enfoque nos resultados esperados e nas consequências inesperadas das políticas públicas e não se restringe a um particular estágio do ciclo das políticas públicas. Perspetiva-se para o conjunto do processo de *policy-making* e por isso “acontece” em diversas óticas cronológicas: *ex ante*, *durante*, *ex post*.

Pode incidir sobre diversas dimensões:

- Estratégica, que sublinha a relevância e a qualidade do diagnóstico sobre o qual foi definida a estratégia de intervenção que se analisa na sua pertinência; Observa ainda a adequação da Estrutura da Intervenção em função de critérios de Coerência;
- Operacional, que inclui a implementação e nela, a metodologia de ação ao nível dos processos, atores e meios, que traduzem a sua eficiência e ao nível da sua eficácia, validada em avaliação de desempenho
- Resultados e Impactos, que observa e analisa a extensão e a durabilidade da Política ou Intervenção Pública, os efeitos estruturais e as sinergias, a sua utilidade e os benefícios para os destinatários; avalia ainda a evolução da população alvo, comparando as situações *à partida e à chegada*; preocupa-se ainda com a análise da utilidade e da sustentabilidade da intervenção pública.

Ao envolver a análise da informação sobre a política, nas perspetivas do seu conteúdo, processo, meios, resultados e perceções dos atores, dos destinatários e da sociedade, pode determinar: a retificação de meios, processos; a reestruturação de objetivos, realocação de atores; a reformulação da Política Pública.

A informação, após análise pode aconselhar a Terminação da Política Pública, quando os problemas que a motivaram já não são (ou não eram) os mesmos ou quando a Política se demonstra desajustada dos problemas sobre os quais pretendia atuar.

A análise da informação e a reflexão sobre o seu conteúdo e significados implica, quando realizada, uma aprendizagem política, social e organizacional,

enquadrando-se em modelos de *Policy Learning* que, com vantagem, incorporam as lições provenientes da experiência.

III. POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA EM PORTUGAL - A DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO CÍVICA

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo

Em Portugal, a necessidade de as escolas abordarem questões de cidadania e prepararem os alunos como futuros cidadãos para as suas responsabilidades, tinha sido um ponto de consenso na sociedade portuguesa e na comunidade científica após o regime de ditadura. Com a revolução de 25 de Abril de 1974 foi criado um novo quadro político que, no seguimento de muitas experiências pedagógicas que se estavam a desenvolver no anterior regime, no contexto da reforma educativa portuguesa. A chamada reforma Veiga Simão (então Ministro da Educação), veio introduzir grandes inovações no sistema de ensino. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1973: estendeu a escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos; introduziu polivalência no ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração; promoveu a estruturação da educação permanente; estabeleceu a institucionalização da educação pré-escolar; referiu no seu texto que a educação “visa a formação integral dos portugueses, preparando-os pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida” (capítulo I, base I, ponto I, 1974). Nesse espírito e após 1974 foi criada uma área interdisciplinar no novo currículo do 7º ano de escolaridade, 1º ano do curso secundário unificado no ano de 1975/76 – Educação Cívica Politécnica.

As preocupações com a formação integral do aluno, nomeadamente ao nível da educação para a cidadania não deixaram de preocupar os responsáveis pela política e especialistas do currículo (Santos, 2000). Em 1984, quando era Ministro da Educação José Augusto Seabra foi criada uma comissão de estudo para o lançamento de uma disciplina de Educação Cívica, devido à “necessidade que há muito se vem fazendo sentir (...) de dar ao nosso ensino uma dimensão cívica que lhes tem faltado e que é essencial para um equilíbrio entre a formação individual das crianças e dos jovens e a sua inserção na vida social coletiva” (Despacho 90/ME/84). Contudo, a mudança

constante dos titulares do Ministério da Educação, até determinada altura da nossa na história recente, levou ao adiamento desta questão.

Só no ano de 1986 é que Assembleia da República decretou, nos termos da alínea d) do artigo 164º e da alínea e) do artigo 167º da Constituição uma nova fase para a política educativa nacional, visando, nomeadamente, o preenchimento das lacunas das orientações educativas anteriores, precisamente com a promulgação da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que ainda é hoje a Lei-Quadro do Sistema Educativo Português. Nela se assegura o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

É notória a centralidade da educação no corpus da LBSE, principalmente nos artigos 2º, 3º, 7º, 47º e 48º, onde se veicula uma preocupação pelo desenvolvimento integral dos alunos, pela sua formação como cidadãos capazes de participar e intervir ativamente na sociedade (Freire-Ribeiro, 2009). Esta foi a meta do Governo, integrada numa visão para um sistema educativo mais sólido e eficaz para uma modernização e melhoria da qualidade do ensino em Portugal.

No artigo 47º da LBSE, as linhas de desenvolvimento curricular preconizam a relevância de promover “uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo e afetivo, estético, social e moral dos alunos”(LBSE, capítulo VII, 47º artigo, nº. 1). Define, inequivocamente, que “os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componente a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (LBSE, capítulo VII, 47º artigo, nº. 2). É notória a importância que o legislador atribui a esta nova área de formação social e pessoal ao conferir-lhe um carácter autónomo e explícito, sob os atos tendentes de implementação. Contudo, os responsáveis pela articulação final da LBSE, talvez inspirados na experiência canadiana em curso no Québec, onde, desde 1972, existe na escola básica uma área de Formação Pessoal e Social, decidiram-se pela adoção de idêntica medida, que havia de culminar com a introdução nos currículos desta nova área escolar, vindo a designar-se Desenvolvimento Pessoal e Social (Costa e Leite, 1999).

Corrido um ano após a promulgação e publicação da LBSE “nenhuma legislação regulamentadora prevista tinha sido publicada, nem os respetivos projetos eram conhecidos” (Campos, 1989, cit. Freire-Ribeiro 2009), daí que não houvesse cumprimento do que se tinha proposto a LBSE.

Mais tarde, em 1989, foram finalmente aprovados os planos de reestruturação curriculares dos ensinos básico e secundário, ficando exarados no Decreto-Lei nº. 286/89, de 29 de Agosto. Relativamente ao currículo, neste normativo surgem as áreas curriculares não disciplinares (ACND), como: a Área – Escola e a Formação Pessoal e Social, que visavam o desenvolvimento e aquisição de hábitos, atitudes, competências, pensamentos e reflexões propícios ao cidadão democrático que vive nas sociedades com e em valores.

A Formação Pessoal e Social surge assim, da necessidade da escolas, para além de desempenhar as suas funções de socializar e instruir, chamar a si as tarefas relacionadas com o contexto formativo, contribuindo para o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, Capítulo I, 2º Artigo, nº. 4). Paralelamente a esta necessidade, surge também a preocupação de desenvolver o espírito crítico democrático e pluralista, o respeito pelos outros e pelas suas ideias, pelas instituições e a abertura ao diálogo e consequentemente troca de opiniões. Daí, foi criada para todos os alunos do ensino básico e secundário, a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), com a atribuição de uma hora semanal e obrigatória, em alternativa à Educação Moral, Religiosa e Católica (EMRC) ou de outras confissões. A especificidade dos objetivos e estratégias de DPS pressupõe contudo competências de docência, sendo para tal necessário que a escola proporcionasse formação para a preparação de docentes habilitados. Apesar da sua criação em a datar de 1989, só em 1995 é que foi aprovado o programa da disciplina para o 3º ciclo do ensino básico, depois de ter estado em vigor uma versão experimental de programa desde o ano letivo de 1991/92 num reduzido número de escolas (Santos, 2000).

Foi necessário assim, estabelecer condições de formação para os docentes dos ensinos básico e secundário, de forma a permitir o alargamento da oferta da referida área. Nesta perspetiva, foi aprovado o modelo de formação, visando essencialmente “o desenvolvimento de um perfil da docência assente em valores e princípios

deontológicos, congruentes com a capacidade de promover a formação humana do aluno”, bem como “estimular a prática pedagógica que suscite a reflexão, desenvolvimento da investigação e a inovação educacional” (Despacho 171/ME/93). Estas constituíram, muito sinteticamente, as linhas orientadoras conducentes à operacionalização da disciplina de DPS.

Mas o Ministério da Educação não foi além, em termos de enquadramento da disciplina, pois não investiu na criação de uma “bolsa” de professores com habilitação específica que permitisse a lecionação da disciplina com cobertura total da rede de ensino público, nem incentivou os órgãos de gestão das escolas no sentido de proverem a sua operacionalização (Costa e Leite, 1999). Foram poucos os profissionais que receberam a formação adicional e eram também escassos os planos de formação para a área e as ofertas de ações de formação do género. Por outro lado, a débil cultura de parceria reduziu o número de casos de recurso a especialistas externos à escola, que com ela promovessem trabalho complementar e articulado.

Relativamente à LBSE, desde a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro até à Lei (mais recente) n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que não houve qualquer tipo de alteração, nem desenvolvimento das ACND, nomeadamente nos artigos 1.º, 2.º, 41.º, 42.º, 43.º, 47.º e 52.º. Sendo que anteriormente, a LBSE foi sujeita a alterações, representadas na Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e na Lei n.º 49/2005, de 31 de Agosto.

2. Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND): emergência, implementação e extensão

Na sequência de um documento orientador datado de 1998, intitulado “Educação, Integração e Cidadania”, e da Proposta de Reorganização Curricular, resulta em 18 de Janeiro como Decreto – Lei n.º 6/2001 a Reorganização Curricular do Ensino Básico. O normativo consagra a implementação de várias medidas que promovam o desenvolvimento e a aquisição de atitudes e valores, aprendizagens e competências básicas, para que se eduque para a cidadania, define os princípios que devem estar na organização e na gestão do currículo (Freire-Ribeiro, 2009).

O disposto Decreto-Lei promove o carácter transversal da educação para a cidadania, desde o pré-escolar ao ensino secundário e define as componentes do

currículo, em que se encontram organizadas por área curriculares não disciplinares (ACND): Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. “As ACND constituem espaços de autonomia curricular das escolas e dos professores. O seu planeamento, regulação e avaliação devem ter em conta o contributo para a melhoria da qualidade das aprendizagens. Considera-se que estas áreas devem ser encaradas como instrumentos privilegiados do Conselho de Turma para promover a integração dos alunos, melhorar as aprendizagens e promover a educação para a cidadania.” (Decreto-Lei nº. 6/2001). Estas áreas devem articular-se entre si e com as restantes disciplinas e devem fazer parte dos projetos da instituição, revelando-se globalizantes.

A **Área de Projeto** substitui a antiga Área-Escola e visa “a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares” (Decreto-Lei nº. 6/2001, Capítulo II, 5º Artigo, ponto 3, alínea a), onde é valorizada a participação dos alunos, que devem estar envolvidos desde o início do projeto e depois em todas as suas etapas.

O **Estudo Acompanhado** pretende ajudar os alunos a adquirir e desenvolver métodos de estudo que “proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Decreto-Lei nº. 6/2001, capítulo II, 5º artigo, ponto 3, alínea c).

A **Formação Cívica** (FC), substitui a disciplina de DPS, e é onde a experiência e a prática de experiências e a troca destas experiências, devem ser uma mais-valia, levando a que o aluno se sinta como parte integrante da turma, da escola e da comunidade, participando ativamente nas decisões que digam respeito a diversas instituições, é um “espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva na vida da turma, da escola e da comunidade” (Decreto-Lei, nº.6/2001).

Em 2006, por iniciativa conjunta da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério da Educação, foi criado o *Fórum de Educação para a Cidadania* com uma constituição que inclui uma forte representação da sociedade civil, nomeadamente, das Organizações Não-Governamentais. O Fórum tem como missão a apresentação de orientações e a identificação e divulgação de boas práticas, com o objetivo de conferir

consistência às iniciativas em desenvolvimento e de promover e aprofundar o trabalho dos profissionais da educação. Foram também estabelecidos a nível nacional planos transversais às diferentes áreas de intervenção e que incluem dimensões de educação para a cidadania, tais como: Plano de Integração de Imigrantes, Plano para a Igualdade de Género e Cidadania, Plano Contra a Violência Doméstica e Plano Contra o Tráfico de Seres Humanos.

A Educação para a Cidadania conheceu um novo impulso com a constituição de um grupo de trabalho coordenado por Maria Emília Brederode Santos (2011), tendo em vista elaborar uma proposta curricular de *Educação para a Cidadania* (Santos, 2011), determinada pela Ministra da Educação Isabel Alçada. Visava-se responder às necessidades de formação dos jovens neste domínio, acompanhar as tendências atuais e as recomendações a nível da União Europeia e organizar as sucessivas medidas avulsas tomadas sob pressão de necessidades sociais sem resposta no currículo em vigor e acumuladas, como sugestões e mesmo compromissos, nas ACND, ao longo da última década., Incluía competências e aprendizagens a desenvolver ao longo dos ensinos básico e secundário, como processos orientadores da organização da escola, transversais a todas as áreas curriculares e não disciplinares, como também nos apresenta os perfis de saída dos alunos.

Todavia, apesar de terem sido realizados alguns trabalhos, no contexto das ACND, para promover a pertinência de Formação Cívica, Área de Projeto e de Estudo Acompanhado, a verdade é que num reduzido espaço de tempo foram eliminadas do plano curricular. A Área de Projeto foi eliminada no ano letivo 2011/12, através do Decreto-Lei nº. 50/2011 de 8 de Abril, e as disciplinas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado foram abolidas no ano letivo 2012/13 pelo Decreto-Lei nº. 139/2012 de 5 de Julho.

As ACND foram idealizadas para serem instrumentos pedagógico-didáticos para fomentarem e desenvolverem o espírito crítico, democrático e pluralista dos alunos. Colocavam finalidades como: respeitar as ideias dos outros; ser aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; formar cidadãos capazes de refletirem sobre o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação; contribuir para a sua própria construção de identidade pessoal e social; promover a aquisição de saberes; desenvolver competências e capacidades técnicas que os habilitem ao exercício responsável da cidadania democrática e do respeito pela dignidade do ser humano.

Contudo, a justificação da extinção das ACND por parte da tutela de educação prende-se pelo enfoque no ensino das disciplinas “estruturantes” e pelo reforço da respetiva carga horária (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), evitando-se assim a dispersão curricular (Direção-Geral da Educação, 2012). Mas, para que tal medida extrema de abolição das ACND se alicerçasse, seria importante que se tornassem públicos os estudos e investigações que avaliassem os modelos de ensino e respetivos conteúdos e que assim produzissem informação e indicadores para a fundamentação do modelo curricular atual das ACND. A extinção ou terminação de uma medida de política, neste caso sobre o Plano Curricular do Sistema de Ensino, implicaria uma avaliação de práticas, de processos e de utilidade a partir da qual se deveriam alicerçar as decisões políticas.

Várias foram as entidades, partidos, associações, escolas públicas e privadas, organizações, instituições, professores, encarregados de educação, pessoas a título individual que mostraram o seu descontentamento com a eliminação da Formação Cívica no plano curricular.

Os principais partidos políticos da oposição levaram a debate a questão da reorganização curricular à Assembleia da República, afim da sua suspensão: a vice-presidente da bancada socialista (PS) Odete João referiu que *“as medidas anunciadas pelo ministro Nuno Crato têm um cariz ideológico, que não se coaduna com a defesa de uma escola pública de qualidade, essas medidas significam um retrocesso”* (Jornal de Negócios, 27 de Março de 2012); Miguel Tiago deputado do Partido Comunista Português (PCP) afirmou que o objetivo da reorganização curricular *“assenta exclusivamente em reduzir o investimento público em educação (...) é um ajustamento curricular aos cortes orçamentais impostos pela troica (...) é um despedimento coletivo de professores, um ataque aos direitos dos estudantes e um empobrecimento do papel da escola (...) esta é uma política de enfraquecimento da escola pública, que significa um retrocesso civilizacional de décadas, rejeitando avanços conseguidos pelos profissionais da educação e pela escola pública através da ampliação e aprofundamento do seu papel”* (Partido Comunista Português, 9 de Fevereiro de 2012); Ana Drago do Bloco de Esquerda (BE) não poupa críticas ao modelo proposto pelo ministro Nuno Crato, *“Nuno Crato quer juntar a fome á vontade de comer, ou seja, juntar a vontade de o Governo de fazer cortes orçamentais profundos nos serviços públicos/direitos sociais com o projeto de um escola minguada, com a função restrita*

de formar para o mercado de trabalho (...) é um regresso da máxima salazarenta “ler, escrever e contar” – uma escola pública que não forma indivíduos autónomos ou cidadãos com capacidade de crítica (...) as propostas do Governo são, e apenas e só, cortes orçamentais por via do despedimento de professores e por limitação da vocação democratizadora da escola pública, é uma política pobre, como ideológica é perigosa e para o futuro do país pode ser trágico” (Bloco de Esquerda, 17 de Março de 2012); a deputada Heloísa Apolónia do Partido Ecologista “Os Verdes” considerou em plenário que a que as propostas do Governo são *“uma aberração e um retrocesso na conceção do ensino”* (Diário de Notícias, 15 de Dezembro de 2012).

Atualmente, Portugal atravessa uma crise económico-financeira devido à pressão crescente dos mercados financeiros face à preocupação da sustentabilidade das finanças públicas, pois o país tornou-se incapaz de se refinar a taxas compatíveis com uma sustentabilidade orçamental a longo prazo. Paralelamente o sector bancário ficou fortemente dependente de financiamento externo, ficando cada vez mais afastado do mercado internacional e mais dependente do Euro-sistema para obter fundos da Comissão Europeia. Devido a esta grave situação, Portugal pediu oficialmente, a 7 de Abril de 2011, assistência financeira à União Europeia, aos Estados-Membros da zona euro e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo que a Comissão Europeia, o Banco Europeu e o FMI são os três elementos que formam a Troika. Esta assistência destina-se a apoiar um programa de políticas para *restaurar a confiança, definir necessidades e permitir o regresso da economia a um crescimento sustentável, preservando a estabilidade financeira em Portugal* (Comissão Europeia, 2012). Tal como a Troika, o Orçamento de Estado para 2013, apresentado a 15 de Outubro de 2012 e aprovado a 27 de Novembro de 2012, propõe grandes alterações no sistema político português, como também grandes cortes orçamentais, principalmente na área de Educação. Entendida como fazendo parte do Estado Social, será a área com maior corte de verbas. Só no ensino básico e secundário estão previstos menos 11% (Jornal Económico, 17 de Outubro de 2012) do valor assignado no ano anterior.

Segundo o relatório da rede europeia Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012), rede que difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, na última década todos os países da União Europeia procederam a revisões do currículo educativo no que respeita a ACND, com vista a aproximá-los dos conceitos de *competências-chave* (desenvolvimento da

consciência cívica, do espírito crítico, ativo, responsável e participativo), como um processo de formação e de inovação na área de cidadania participativa, com recurso a intercâmbio de experiências vividas e a práticas individuais, coletivas, na vida da turma, da escola e da comunidade. Em Portugal, uma das medidas do atual ministro, foi pelo contrário, o de revogar o documento (Decreto – Lei nº. 6/2001) que desde 2001 norteava o ensino básico, pondo fim ao conceito das chamadas *competências-essenciais*.

3. Os conceitos de educação formal, não-formal e informal: Escola, Autarquias e Sociedade

A educação e o ensino, no seu sentido mais amplo, são entendidos como processos de transmissão de conhecimentos, valores e competências. Sendo que o processo de aprendizagem é contínuo e socializador, os indivíduos adquirem e assimilam aprendizagens permanentemente, mas também transmitem e trocam experiências, dependendo do grau de integração e incorporação das mesmas. Este processo de aprendizagem pode ocorrer no seio familiar, na escola, na comunidade, no trabalho, transmitindo-se também de geração em geração. Independentemente do contexto e das circunstâncias envolventes, todos os comportamentos, atitudes e valores influenciam a formação individual do indivíduo.

O acesso ao ensino escolar faz parte do processo de educação dos indivíduos e é um direito fundamental do ser humano. A sua regulação cabe ao Estado, embora a sua provisão decorra do modelo de Estado e de regime. Em Portugal e nos países contidos no modelo amplo de Welfare State, constitui um direito garantido pelo Estado e acolhido constitucionalmente. O ensino particular obedece também às orientações formuladas pelo Governo, adotando a estrutura curricular definida para a chamada Escola Pública.

A **educação formal** é definida como a educação que decorre num contexto organizado e estruturado (em estabelecimentos de ensino/formação – integrados no sistema de escolas, faculdades, universidades e outras instituições de educação, ou no local de trabalho), e explicitamente concebida como aprendizagem (em termos de

objetivos, duração ou recursos). A educação formal é intencional por parte dos agentes educativos e do aluno, e em geral, culmina em validação e certificação (Cedefop, cit. Eurydice, 2011).

No entanto, a educação também pode ser integrada em atividades planificadas, organizadas e contínuas, que não correspondam exatamente à definição de educação formal, designadas como atividades de aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos). Este processo designa-se por **educação não formal**, pois é um processo que pode surgir sem intencionalidade por parte, quer do agente educativo, quer do aluno. A educação não formal pode, portanto, ocorrer dentro e fora das instituições educativas e acolher pessoas exteriores à escola e pode também abranger programas educativos orientados (ibid).

Diariamente, sem nos apercebemos e sem intenção, o processo educativo e de aprendizagem ocorre, resultante das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não se trata de uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objetivos, duração ou recursos). Este processo designa-se por **educação informal** (ibid). A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que sejam carregados de valores e representações, como é o caso da educação familiar, transmitida pelos pais aos filhos, do convívio com amigos, da participação em atividades de clubes, teatros, leitura de jornais, livros etc.

Na educação não formal a cidadania é frequentemente assumida como objetivo principal, sendo que este processo é pensado em termos coletivos no contexto da prática social. O seu desenvolvimento não está previamente estabelecido, nem predefinido no currículo. É um processo transversal que se baseia em necessidades e interesses dos formandos/alunos e dos atores educativos. As propostas de educação não formal têm como objetivo central enriquecer a biografia dos alunos, ampliando a gama de vivências e experiências formativas. Nela se destacam, nomeadamente, o encontro de gerações, a não obrigatoriedade de frequência e a ocorrência de ações e experiências em espaços e tempos mais flexíveis, não restritos e negociados pelos órgãos reguladores. A educação não formal abrange áreas com diversas dimensões, tais como: a) a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; b) a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; c) a aprendizagem e exercício de práticas, que capacitam os indivíduos

a organizarem-se com objetivos comunitários e solidários, voltados para a solução de problemas coletivos quotidianos; e d) a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.

Para que este processo de educação não formal seja desenvolvido com o intuito de melhorar a qualidade da ação educativa, dentro e fora da escola, propõe-se uma responsabilização educativa partilhada, através da participação e envolvimento de parcerias exteriores à escola. Esta abordagem de ação educativa tem uma nova noção de currículo colaborativo, aberto, inovador e participativo, em que se permite uma maior proximidade da escola à comunidade, envolvendo os alunos em projetos educativos, programas sociais e ações adaptadas e moldadas ao contexto local, na área de cidadania, promovendo formar cidadãos ativos e capazes de gerar transformações na sociedade.

3.1. Parceiros

Os atores responsáveis e encarregues de desencadear o processo educativo e de apoiar a mudança, denominam-se de “parceiros” (Silva, 1996). Os parceiros procuram dar resposta às necessidades, participando no processo de mudança e de produção de saberes. É importante referir que as ações exteriores ao contexto escolar são negociadas e programadas com todos os parceiros educativos envolventes. Estes podem dispor dos recursos e conhecimentos necessários para organizar e valorizar intervenções formativas privilegiadas e interativas, constituindo um fator essencial para facilitar a experimentação de novas práticas.

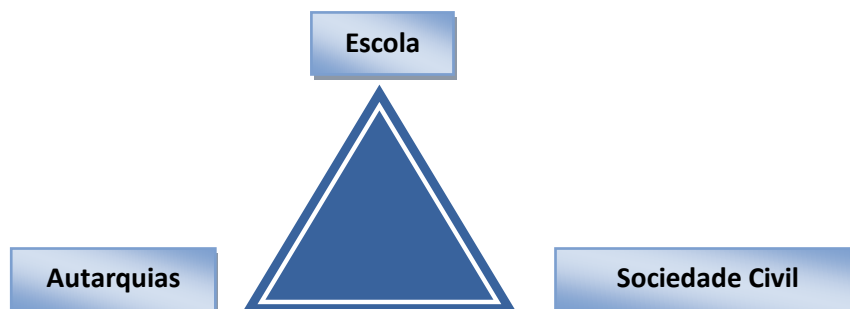
As parcerias e articulações com outras entidades, muitas vezes são mencionadas, nomeadamente, em termos de cedência de espaços e do próprio apoio e enquadramento de formação. A escola, nem sempre, dispõe de espaços especializados para determinadas intervenções, como também não detém profissionais peritos em determinadas áreas cívicas, e nesses casos, pode solicitar e propor a participação e colaboração com determinados organismos para determinadas atividades cívicas e participativas, como por exemplo: instituições e empresas público-privadas; autarquias; associações; ONG's; IPSS's etc. Há de facto uma reivindicação de autonomia e de

validação, reconhecimento e de práticas de aprendizagem que se desenvolvem fora da escola, nos vários níveis e quadrantes sociais.

Uma das lógicas preponderantes das parcerias educativas é a de qualificação individual, por parte dos alunos, desenvolvida, por exemplo, através de estágios curriculares/profissionais locais, mediante os interesses dos alunos e mediante a recetividade dos parceiros. Traduz uma lógica em que os alunos se podem integrar e reconhecer na realidade do mercado de trabalho, como também podem estabelecer objetivos pessoais e profissionais futuros. O desenvolvimento e intervenção comunitária e voluntária em projetos de ordem social pode promover uma lógica de animação e ocupação dos tempos livres, como também de consciencialização e responsabilização social, numa visão coletiva do bem comum. A troca de experiências numa abordagem pela narrativa, por parte de indivíduos especialistas em determinadas áreas, a convite da escola, promove o interesse e reconhecimento do profissional, por parte dos alunos, através de uma exposição de ideias, de uma abertura ao diálogo, à discussão e reflexão, como também ao esclarecimento de dúvidas (Perrenoud, 2002). A lógica organizacional está direcionada para o fator económico, visando potenciar o desenvolvimento local - trata-se de um empreendedorismo comum, em que ambas as partes concordam na recíproca troca de recursos e experiências - a escola, as autarquias e a sociedade civil devem associar-se de forma a procurarem ultrapassar bloqueios financeiros, de recursos humanos e materiais, trocando experiências e soluções, associando-se a projetos e dinamizando a utilização dos meios disponíveis no território educativo, com real enfoque nas aspirações, necessidade e interesses escolares (Silva, 1988);

Este processo de parcerias estimula e incentiva a colaboração do setor público e do setor privado com a escola, numa perspetiva de interação e sinergia, com o intuito de melhorar a governação territorial educativa, em torno de iniciativas, empreendimentos e projetos comuns e convergentes. Novas metodologias de formação trazem novas abordagens ao próprio trabalho e reflexão das práticas educativas não formais, sendo que permitem a aproximação de toda a comunidade educativa numa lógica de valorização e rentabilização dos recursos existentes.

Através da seguinte tríade figurada, podemos observar quais as áreas de parceria externas que, estrategicamente e localmente sustentadas, empreendem na área de formação cívica, num sentido de *empowerment* e de mobilização social.



3.2. Escola

As escolas são as unidades consagradas primordialmente ao ensino, são as principais organizações educativas do território, assumidamente centradas na dimensão socializadora e formadora, como refere Marques (1990) - a escola é “um polo difusor de saberes e um espaço de dinamização social por excelência”.

O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto de processos organizados e estruturados, como é o caso: da atividade de formação/ensino; do desenvolvimento de métodos e instrumentos de formação/ensino; do próprio desenvolvimento curricular; do planeamento, monitorização e avaliação do desenvolvimento das atividades, das organizações e dos recursos necessários; da gestão dos recursos humanos e materiais; da gestão do sistema e das organizações educativas.

No domínio curricular, a autonomia e a gestão democrática residem fundamentalmente nos órgãos de gestão da escola, fazendo este processo parte da natureza do ato pedagógico. Este processo não depende somente da responsabilidade da direção – diretor. Também depende da participação de toda a comunidade escolar: pais; alunos; professores; diretores de turma; associações; organizações; etc. Todos estes atores contribuem para a (re)conceção e execução de políticas públicas educativas locais.

A escola, a par da família, é veículo de educação para a cidadania, onde se assume como instituição de formação e de educação, pelo reconhecimento de valores e de regras que promove e defende. Embora a aprendizagem de relações interpessoais se inicie no seio familiar, é na escola que se processam as grandes transformações ao nível

da clarificação dos valores e da obtenção de consciência cívica. Esta educação que a escola proporciona é trabalhada de uma forma clara e assumida, visando sobretudo identificar necessidades cívicas, problemas e lacunas de formação.

Os professores, em geral, mostram-se céticos e um pouco apreensivos ao tratar questões valorativas e ao abordar assuntos relativos à cidadania, sem referenciais numa abordagem não formal, como é o caso de: educação para a saúde; educação ambiental; educação política e administrativa local; educação rodoviária; educação sexual; educação para a participação em serviços cívicos; educação para a resolução de conflitos interpessoais; etc. Formar crianças e jovens em valores e ideias democráticas e em virtudes cívicas sem apoio de parcerias externas, nomeadamente de especialistas em áreas específicas, tornam evidente a dificuldade e a falta de formação complementar do professor. Apesar da transversalidade das matérias em todas as áreas curriculares, o professor nesta função só poderá desempenhar o papel de mediador ou decisor, e não de agente de transmissão de conhecimentos de âmbito especializado. A formação inicial dos professores é específica relativamente a uma determinada área do plano curricular escolar e não abrange com idêntico grau de saber inúmeras áreas da cidadania, como é o caso de formação cívica. A falta de formação contínua e complementar é descentralizada, podendo mesmo não existir. Esta circunstância constitui por si só argumento tendente à necessidade de equilibrar o ensino, através de um currículo partilhado e participativo, para uma melhor e maior qualidade do ensino cívico-democrático.

Segundo Gomes (2008), é necessária preparação cognitiva e formação *cívico-democrático-humanista*, por parte dos professores, “devendo ser igualmente consideradas e valorizadas, cabendo às autoridades educativas a importantíssima responsabilidade de criar condições para a efetiva existência e funcionamento de uma escola pública a 100%. O preço a pagar pelo empobrecimento do papel social da escola pública é muito alto, pois a possibilidade de termos uma sociedade mais democrática e mais cívica dependente, em parte significa, do trabalho educativo e formativo a realizar na escola”. Daí que seja necessária um envolvimento mais ativo com parceiros externos, com o intuito de abordar novas metodologias de ensino mais práticas e realistas.

Antes de mais, como refere Dewey (1916), é preciso que “a vida escolar seja uma vida comunitária no sentido pleno do termo. Conceções e atitudes sociais só podem desenvolver-se num meio verdadeiramente social, num meio onde se constrói uma

experiência comum na troca de serviços recebidos e dados. Se (...) lutamos por uma educação fundamentada em atividades coletivas e construtivas, é porque tais atividades ocasionam um clima social”. Dias (cit. Ferreira, 2007) menciona que este processo de ensino aprendizagem “não se tratará essencialmente de o aluno aprender *coisas*, mas de adquirir competências, no sentido de se tornar capaz de procurar respostas para todas as necessidades e aspirações que venha a sentir na vida adulta, de responder aos desafios do seu futuro. Mais que aprender conteúdos, o jovem deverá treinar-se nos processos, mais que deixar-se educar, deverá tornar-se capaz de tomar nas suas mãos a condução do processo da sua própria educação em toda a sua vida futura de adulto”. É por isso, importante saber o modo como a escola se organiza, como funciona, como garante a comunicação e como facilita aos alunos a formação cívica, a formação de carácter, a formação de valores, a formação para a autonomia e também a participação ativa na sociedade. É da livre escolha da escola criar laços com outras entidades exteriores, procurando envolver a comunidade e as autarquias locais na conceção e desenvolvimento de múltiplos projetos socioeducativos centrados na formação pessoal, profissional e social dos alunos.

3.3. Autarquias

O artigo 6º da Constituição da República Portuguesa orienta a organização do Estado para a subsidiariedade, para a autonomia das autarquias locais e para a descentralização democrática da administração pública, por isso, torna “exigível” que os poderes de decisão relativos ao funcionamento da sociedade sejam repartidos pelos diferentes níveis da administração e que sejam adotados processos de tomada de decisão que propiciem a participação dos cidadãos e das suas organizações.

As autarquias, para além das escolas, também detêm poder educativo local. São a rede mais capacitada para (re)conceber, lançar, coordenar e animar as políticas públicas sociais, económicas e educativas ao nível local, como também para potenciar a energia participativa e transformadora dos cidadãos e das suas organizações. Os municípios, as freguesias e as regiões administrativas acompanham todos os processos de conceção, gestão e avaliação de atividades, programas ou projetos locais em desenvolvimento, numa visão reguladora e autónoma, conforme o território. Assim, as

autarquias descentralizam e redistribuem os seus poderes de decisão, (entre as direções, os departamentos, as divisões ou secções). Através da autonomia política as autarquias locais assumem vários encargos e responsabilidade de outras esferas, o que as obriga a negociar recursos nos diversos programas e transferir responsabilidades de execução.

As competências das autarquias na gestão das escolas e agrupamentos passam: pela participação nos concelhos gerais – analisando os Projetos Educativos Gerais das Escolas; pela intervenção no processo de criação de agrupamentos de escolas; pela intervenção nos contratos de autonomia das escolas, onde é possível um reforço de mais autonomia, mais decisões e mais responsabilidades perante as atividades e colaboração com as escolas (Decreto-Lei 12/2000 e Decreto-Lei 75/2008).

É da competência dos órgãos municipais participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos nos domínios da construção e gestão de equipamentos e serviços, nomeadamente: a construção, apetrechamento, qualificação e manutenção dos estabelecimentos de ensino; a gestão dos serviços escolares (refeitórios, transportes; e alojamentos); a gestão de pessoal não docente; a participação na educação extraescolar; a participação no apoio a crianças e alunos no domínio da ação social escolar; o apoio ao desenvolvimento de atividades complementares de ação educativa (Lei nº. 159/99). Todos os domínios de gestão referidos estabelecem uma parceria e comunicação permanente entre os municípios e as escolas, com vista a desenvolver programas e disponibilização de recursos para que as ações sejam implementadas. É importante mencionar que as autarquias também têm de elaborar uma carta escolar a integrar nos planos municipais e na criação dos concelhos locais de educação - a nível municipal constitui o instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município (Decreto-Lei nº.7/2003).

A territorialização das políticas públicas passam pela conceção em que o “local” se assume como sede de produção de políticas de natureza comunitária. O território educativo é um espaço e um tempo organizado para a definição de um projeto que seja contribuição educacional para o processo de desenvolvimento local, sendo que neste espaço intervêm as organizações educativas locais. As escolas públicas, como as autarquias, devem valorizar e desenvolver as organizações e a sociedade local, num

incentivo à participação democrática e cívica, como um processo participado, com ênfase nas relações interativas e na promoção da capacidade de iniciativas comunitárias.

Na Carta de Barcelona (1990), é referido que uma *cidade educadora* é aquela que “reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma uma intencionalidade e uma responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens”. Um território educativo permite aos municípios exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação, não esquecendo as suas próprias competências, que deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzem na cidade (5º Princípio, Carta de Barcelona, 1990). Portanto uma territorialização deve traduzir-se na existência de políticas públicas educativas de território, que sejam coerentes com os processos de desenvolvimento local, o que implica a participação concertada das autoridades locais, das escolas e de todas as outras organizações locais que agem nos domínios da educação e da formação cívica.

3.4. Sociedade Civil

Reconhece-se hoje que o desenvolvimento social e humano é uma realização largamente local. As comunidades tornam-se responsáveis por boa parte dos seus processos de desenvolvimento e têm, nessa medida, que adotar políticas próprias, adaptadas às suas aspirações, necessidades e interesses, entre as quais uma política educativa.

O desenvolvimento local é estreitamente associado ao poder e autonomia local, à autonomia escolar e à democracia, dependendo do nível de participação da comunidade - assim constrói e educa as gerações futuras. A questão do reconhecimento e responsabilização social permite um trabalho mais próximo de inclusão dos valores

cívicos, da promoção de experiências educativas - construção de uma significativa capacidade de decisão autónoma dos níveis locais da administração do sistema.

Novas relações e alianças a nível local permitem uma mobilização social heterógena, apostando em cada organização, associação, ONG, IPSS, empresas/instituições público/privadas - estabelecimento comercial, escritório, hospital, clínica, creche, lar, etc., permitindo um maior interesse social e económico-financeiro. Trata-se de processos de prospeção e de estreitamento dos laços que nos ligam à comunidade, formada pelo conjunto de comunidades a que pertencemos e que entre si se complementam. Esses laços e essas pertenças identificam-se com o reconhecimento de princípios, tais como: o ideal da liberdade, o direito à diferença, a necessidade de racionalização, a escolha e o direito de opção. Cada momento da experiência que nos confronta com um qualquer destes constituintes é um momento que moraliza a experiência, e cada momento ético é um momento que cria a comunidade.

A escola, as autarquias e a sociedade civil deviam associar-se de forma a procurarem ultrapassar bloqueios financeiros, recursos humanos e materiais, trocando experiências e soluções, associando-se em projetos, otimizando a utilização dos meios disponíveis no território educativo, com real enfoque nas ambições, necessidades e interesses “escolares”.

VI. EQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Problematização

A pergunta de investigação do estudo é referente à ACND de FC no que respeita ao diagnóstico da sua operacionalização e identificação de práticas e metodologias:

A Formação Cívica responde às necessidades concretas dos alunos de cada escola e recorre a parcerias de especialidade, de acordo com as temáticas orientadoras?

A ausência de avaliação e monitorização sobre o que efetivamente vinha a ser trabalhado nas escolas no âmbito da disciplina de Formação Cívica, levou-nos a recolher e identificar práticas, experiências e perceções junto de professores e de alunos, para que, através da análise dos dados, seja possível analisar os métodos e técnicas pedagógicas, a própria utilidade e impacto da disciplina, bem como o recurso a parcerias de especialidade externa, relativas às temáticas orientadoras das necessidades concretas dos alunos de cada escola.

2. Desenho de Pesquisa

Como qualquer investigação empírica, a nossa presente investigação pressupõe uma recolha de dados. Segundo Hill e Hill (2008) os dados são “informação na forma de observações, ou medidas dos valores de uma ou mais variáveis normalmente fornecidos por um conjunto de entidades”. Esse *conjunto de entidades* é então o nosso conjunto total de casos para retirarmos conclusões de um determinado aspeto, são indivíduos ou objetos que (se verifica que) apresentam uma ou mais características em comum.

Face à impossibilidade de conhecer as características de todos os elementos da população ou universo, torna-se necessários retirar uma amostra ou subconjunto dessa população para então, serem estudadas as suas características.

Desse modo, os instrumentos de investigação do nosso estudo foram construídos para o seguinte público-alvo: Professores de Formação Cívica do 9º ano de escolaridade; alunos do 9º ano de escolaridade - constituem parte integrante do universo que está diretamente interligado com a ACND de FC, sendo que se concebeu um questionário dirigido para os Professores de FC e um outro questionário dirigido aos alunos.

Os professores, neste estudo, representam a nossa amostra de especialistas da ACND de FC. A sua perceção é necessária, visto serem os *emissores* e os principais mentores dos temas de FC. Sampieri, Collado e Lucio (2006) afirmam que os dados fornecidos por estes atores podem gerar hipóteses mais precisas. Os alunos estão compreendidos na nossa amostra de *recetores*, no que respeita à recolha de perceções quanto à interiorização dos objetivos da ACND de FC. Selecionaram-se os alunos do 9º ano, porque são alunos com idades compreendidas entre 14-15 anos e que, de alguma forma, devido a já terem tido esta ACND nos anteriores anos letivos, podem ter perceções e opiniões mais amadurecidas e sustentadas.

A escola representa o espaço físico do nosso estudo - é nomeadamente em sala de aula, no respetivo horário da ACND de FC, que são aplicados os questionários e recolhidos os dados para a investigação.

A recolha de dados foi efetuada em 18 escolas – uma escola por capital distrito (Portugal Continental) – inquirindo-se uma única turma e um único professor da ACND de FC. Pretendeu-se assim sustentar uma amostra constituída por conveniência. Razões relacionadas com a escassez de recursos levaram-nos a limitar o espaço físico e restringir o universo de professores da ACND de FC do 9º ano de escolaridade e alunos do 9º ano de escolaridade. Com a seleção de 18 escolas, sendo uma por capital de distrito, pretendemos obter uma amostragem diversificada, que traduza a diversidade geográfica relativamente à forma como está a ser lecionada a ACND de FC nas escolas portuguesas. Com base nestes critérios procedeu-se à inquirição de 18 professores da ACND de FC e de 382 alunos.

Quanto ao processo de seleção das escolas, não existiu nenhum sorteio aleatório nem uma base de critérios previamente estipulados. A escolha da escola das capitais de distrito deve-se a critérios de conveniência, método de amostragem não casual (Hill e

Hill, 2008), que se prende com a acessibilidade de deslocação a todo o território nacional (continente). Não existiram nem tempo, nem recursos disponíveis suficientes para analisar todos os dados de cada escola de Portugal Continental, nem tão pouco todas as turmas do 9º ano de escolaridade. Dentro de cada capital de distrito a seleção da escola teve por base a existência de 3º ciclo escolar.

O processo de recolha de dados realizou-se no período de 23 de Fevereiro a 26 de Abril, como se pode verificar, em **anexo A**, no *Cronograma da Monitorização da Inquirição*.

A priori para que os instrumentos e métodos de investigação fossem aplicados nas escolas, aos professores de FC e aos respetivos alunos, tivemos obrigatoriamente de submeter os instrumentos de recolha de dados - os questionários - a validação pelo Ministério de Educação, através da formulação de pedido de autorização para inquirir em meio escolar. Este processo foi realizado numa plataforma da internet, intitulada de *Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar* (MIME), da responsabilidade da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação. Após, o envio dos documentos de inquirição, certidões e anexos relevantes para o processo de registo, a autorização para aplicação dos questionários em meio escolar foi aprovada, com o número de registo 0275100002, endereçado para a Orientadora Professora Maria Engrácia Cardim.

Relativamente à comunicação com as escolas, foram previamente estabelecidos contactos telefónicos com os Diretores das escolas selecionadas, para informar sobre a pertinência e os objetivos da investigação, aferindo a aceitabilidade e o interesse do estudo e verificar a disponibilidade de recção, para aplicação dos questionários a uma turma do 9º de escolaridade como ao seu respetivo Professor de FC. Após a aprovação da Direção da Escola e do Conselho Pedagógico, o pedido era formalizado por e-mail, sendo enviados todos os documentos formais e respetivos questionários. O apoio institucional do ISCSP – UTL ajudou financeiramente na concretização do presente trabalho, quer através da permissão do uso telefónico para contacto com as Escolas, quer através da própria impressão dos questionários.

3. Caracterização dos Instrumentos de Investigação

O objeto de estudo aconselha a escolha de uma abordagem metodológica mista, ou seja, métodos e técnicas de investigação de índole quantitativo ou extensivo, nomeadamente os questionários, e de índole qualitativo, uma vez que se recorre ao estudo do “texto” (legal e documental), através da análise do conteúdo e da sua própria interpretação.

O método quantitativo é fundamentado através das questões de pesquisa inseridas nos questionários - após a sua análise podemos testar as hipóteses previamente formuladas. É um método que se baseia na medição padronizada e numérica, suportado pela análise estatística, sendo de carácter dedutivo e lógico. Habitualmente, pretende-se através dele generalizar os resultados dos estudos, mediante as amostras representativas, procurando provar se “as crenças do pesquisador estão próximas da realidade do ambiente estudado” (Sampieri, Collado, Lucio, 2006).

O método qualitativo, neste estudo, foca-se em duas grandes fontes:

- na recolha de dados primários associados e contido nos questionários, sob a forma de perguntas abertas, destacadas e separadas das restantes perguntas de apuramento quantificado. Sobre as respostas foi exercida análise de conteúdo, categorizada, permitindo compreensão em profundidade sobre aspetos suscetíveis de diferenciação de perceções, de motivações e, desde logo, de práticas;
- na recolha de dados secundários, contidos em legislação, documentos oficiais, trabalhos publicados e documentação interna do Ministério da Educação, por forma a obter informação que permita explicar e compreender os processos de desenvolvimento da ACND de FC. Esta revisão de literatura permite extrair e compilar informação relevante e necessária sobre o problema de pesquisa.

Em geral, o método qualitativo, não busca criar questões de pesquisa nem provar hipóteses preconcebidas, mas sim deixar que essas surjam durante o desenvolvimento do estudo, pois este processo é indutivo e expansivo.

A elaboração dos questionários tem como principal objetivo caracterizar as práticas exercidas na ACND de Formação Cívica (mas no entanto, não observáveis por parte do investigador), com o intuito de perceber quais são as atividades desenvolvidas; quais os temas/conteúdos abordados; se existe ou não colaboração com parcerias externas (por exemplo, com especialistas em determinadas áreas específicas); quais as áreas que recolhem mais e menos adesão; a adequação da carga horária; e sua utilidade.

A formulação dos questionários, da presente investigação, teve como suporte os questionários desenvolvidos na Tese de Doutoramento em Educação, Especialidade em Pedagogia de Judite Taborda da Fonseca (2009), intitulada “Do Conceito de Cidadania Às Práticas Escolares de Formação Cívica”, nomeadamente destinados aos Professores de Formação Cívica do 2º e 3º Ciclo, com o objetivo de compreender o contributo da área curricular não disciplinar de Formação Cívica na promoção da Educação para a Cidadania, bem como procurar conhecer as práticas letivas e as propostas pedagógicas dos manuais escolares de Formação Cívica.

Como já foi referido anteriormente, foram construídos dois questionários distintos, um destinado aos professores (em **anexo B, Questionários – Professores**) de FC e outro aos alunos (em **anexo C – Questionários – Alunos**) do 9º ano de escolaridade. Ambos os questionários são anónimos, apenas no cabeçalho do questionário pedimos aos professores de FC para referir o *nome da escola*, qual a sua *área de especialização*, *idade*, *género* e o *ano e turma* que estava a lecionar. Aos alunos foi solicitado que referissem o *nome da escola*, *idade*, *sexo* e o respetivo *ano e turma*. O *nome da escola*, o *ano* e a *turma*, são informações que foram omissas na análise e tratamento de dados, visto que o objetivo da presente investigação não é realizar uma análise de casos, mas sim obter uma imagem generalizada do país sobre as práticas exercidas na ACND de FC nas escolas. Essa informação recolhida permite-nos ter, de uma forma esquematizada e metódica, os dados organizados, em anexo A, apresentados no *Cronograma da Monitorização da Inquirição*, que contém informação mais detalhada referente às escolas selecionadas. Relativamente à informação da *área de especialização dos professores*, da *idade* e do *género* de ambos os destinatários, os seus dados apenas foram analisados para fins estatísticos. O anonimato permite-nos que os inquiridos respondam de uma forma menos pressionada, livre e sincera, facilitando a

prossecução de princípios de ética e rigor científico e de encorajamento a respostas o mais próximas da realidade.

O preenchimento dos questionários é individual, podendo ser preenchidos sem a supervisão do investigador.

Em relação ao preenchimento dos questionários, todas as questões, de ambos os questionários, foram apresentadas com instruções sobre o seu preenchimento.

O questionário dos alunos é constituído por 7 questões, compostas por perguntas fechadas de escolha múltipla simples e advérbios de intensidade, à exceção dos itens de escolha múltipla da questão 1) *que tipo de atividades são realizadas na ACND de FC*, o item 16) *Outras atividades. Quais?*; e da questão 2) *quais são as áreas abordadas na ACND de FC*, o item 40) *Outros temas/conteúdos. Quais* – estes são itens de pergunta aberta, em que o inquirido pode acrescentar uma outra atividade ou tema/conteúdo que não esteja mencionado nos previstos.

O questionário dos professores é constituído por 13 questões e é qualificado como *questionário misto* (Hill & Hill, 2008), pois contém perguntas de carácter aberto e de carácter fechado, útil para obtermos informação qualitativa para complementar e contextualizar informação quantitativa, as perguntas fechadas são de escolha múltipla simples e advérbios de intensidade, tal como os questionários dos alunos, constituídas por um item de resposta aberta. De referir que para além da questão 1) *que tipo de atividades são realizadas na ACND de FC* e 2) *quais são as áreas abordadas na ACND de FC*, também a questão 6) *identificar os meios que o Professor utiliza para estruturar e planificar as aulas de FC* é de escolha múltipla. As perguntas abertas no questionário dos professores permitem-nos recolher uma informação mais rica e detalhada, em que o inquirido reflete livremente a sua opinião.

Em ambos questionários existem perguntas em comum, para que possamos compreender, pôr em evidência, comparar e estabelecer correspondência entre os dados fornecidos pelos professores e alunos. No entanto, como o público-alvo tem características e posições diversas, a formulação de ambos os questionários tem questões também diversas, quer no conteúdo, quer na própria formulação.

As atividades enumeradas na questão 1) *que tipo de atividades são realizadas na ACND de FC* e os temas/conteúdos enumerados na questão 2) *quais são as áreas abordadas na ACND de FC*, são alternativas de opção que emergiram da análise de literatura teórico/conceitual e de literatura empírica presente em manuais escolares de Formação Cívica, investigação realizada pela Doutora Judite Tabora da Fonseca (2009). Em relação à conceptualização da formulação das restantes questões de ambos os questionários, seu intuito prendeu-se em explicar o fenómeno de pesquisa, dar resposta às perguntas de partidas e justificar a pertinência da existência da ACND de FC.

4. Tratamento dos Dados

Após a recolha dos dados e sua organização, através da análise estatística e descritiva, criámos os instrumentos necessários para apresentar e classificar os dados.

A leitura e interpretação dos dados são apresentadas de acordo com a ordem de questões enunciadas no questionário, sendo que os valores analisados se apresentam por ordem decrescente ao seu peso relativo. Como já foi referido, cada questionário tem perguntas em comum, por isso, no ponto conclusões será analisada a sua diferenciação. Mas, cada questionário, numa primeira fase será analisado *de per se*, de maneira a que o seu tratamento seja significativo, pois os dados recolhidos de cada questionário foram sujeitos a operações estatísticas simples (frequências absoluta e percentagens – com apenas uma casa decimal), e ao tratamento gráfico (circular; barras agrupados; cilindros empilhados), que permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (Bardin, 1977).

A representação gráfica dá uma ideia, o mais imediata possível, dos resultados obtidos, *permitindo chegar-se a conclusões rápidas sobre a evolução ou situação em estudo ou sobre a relação entre os diferentes valores apresentados* (Reis, 2005). É talvez o modo mais simples de descrever a realidade, sendo um instrumento de síntese que permite utilizar o poder da visão para nos apercebermos da sua forma geral, sem no entanto, deixar de evidenciar alguns aspetos particulares - *os gráficos libertam o espírito da tarefa de memorização e tornam-no disponível para a reflexão* (Reis, 2005).

Os gráficos juntamente com os quadros ilustram visual e numericamente informação mais detalhada (Hill & Hill, 2006).

No que respeita à análise das questões: 1) *que tipo de atividades são realizadas na ACND de FC* e 2) *quais são as áreas abordadas na ACND de FC* (de ambos os questionários); 6) *identificar os meios que o Professor utiliza para estruturar e planificar as aulas de FC* (do questionário dos professores), apresentamos uma escala de quatro graus, de múltipla escolha, correspondentes às frequências:

Nunca	Raras Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes
• 0 vezes	• 1 ou 2 vezes	• 3 ou 4 vezes	• 5 ou + vezes

Após a contagem e apuramento das respostas, inserimos os dados num gráfico de cilindros empilhados em percentagem, para verificar as frequências para cada atividade ou tema/conteúdo correspondente. Para a sua análise e tratamento agrupámos os dados que não registassem valores superiores a 50%. Este procedimento decorre da produção de mais claras evidências através da agregação de valores quase residuais que, por si, não exprimem tendências. Esta expressão é, no caso do presente trabalho, elemento relevante.

Na questão 2.1) *quais temas/conteúdos abordados foram realizados com recurso a parcerias externas* (de ambos os questionários), apenas apresentamos uma coluna, onde o professor e o aluno assinalam a situação que corresponde à realidade exercida,, referente aos temas/conteúdos abordados e ao eventual recurso a parcerias externas.

Na questão 2.2) (de ambos os questionários) apenas nos centramos nos cinco temas enunciados na questão 2) “que mais interessam aos alunos” ou “que os professores têm mais à vontade de tratar”. Na questão 2.3) “que menos interessam aos alunos ou que os professores têm menos à vontade de tratar. As questões 2.2) e 2.3) são respondidas através da colocação do número correspondente ao tema/conteúdo, pois, todos os temas/conteúdos foram codificados numericamente para um melhor e fácil preenchimento.

As questões sobre: 3) *o à vontade dos professores*; 5) *a colaboração dos parceiros externos*; 7) *a perceção da utilidade de FC*, dos questionários dos alunos e as questões 3) *as orientações do ME*; 4) *a complexidade da programação da ACND de FC*; 4.1) *a flexibilidade da programação da ACND de FC*; 5) *a existência de manuais de FC*; 5.2) *a adequação do manual de FC*; 7) *os objetivos cívicos*; 13) *a perceção da*

utilidade de FC para a vida dos alunos (dos questionários dos professores), são de escolha múltipla, compostas por *advérbios de intensidade* (Bardin, 1996), que nos permitem medir os graus de satisfação ou insatisfação, como opiniões e atitudes (Hill e Hill, 2008).

As questões dos questionários dos professores: 7.1) para *exemplificar formalmente a monitorização de como interiorizam os objetivos cívicos*; 8) para *enumerar as três maiores dificuldades da ACND de FC*; e 9) para *enumerar as três maiores potencialidades da ACND de FC*, são questões de resposta aberta-curta (para exemplificar ou para enumerar). O tratamento da informação é baseado no procedimento de Raúl Rojas (cit. Sampieri, Collado e Lucio, 2006), que consiste em encontrar e dar nome aos padrões gerais de respostas (similares ou comuns), listar esses padrões e depois determinar um valor numérico ou um símbolo a cada padrão, que constituirá uma categoria de respostas. Assim, através da codificação fechamos as respostas abertas. Todas as outras questões, tanto do questionário dos alunos, como dos professores, são questões de escolha múltipla simples.

V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

1. Leitura e Interpretação dos Resultados

1.1 Caracterização das amostras de alunos e professores

Antes de proceder à análise dos dados referentes ao tema da dissertação propriamente dita, importa proceder à caracterização dos inquiridos.

No caso dos alunos, a amostra compõe-se de 382 inquiridos, 50% dos quais do sexo feminino, 48% do sexo masculino e 2% de inquiridos não responderam a esta questão (em anexo, **Figura A-Sexo**). Relativamente às idades, os inquiridos tinham entre 12 e 18 anos de idade, sendo que a grande maioria deles (85,6%) tinha 14 ou 15 anos de idade (em anexo, **Figura A-Idades**).

No que se refere aos professores, o questionário foi aplicado ao docente encarregue da leção da unidade curricular de FC aos alunos que foram também inquiridos, num total de 18 inquiridos. Destes, 72% são do sexo feminino e 22% do sexo masculino e 6% dos inquiridos não responderam a esta questão (em anexo, **Figura P-Sexo**), os inquiridos têm idades compreendidas entre os 31 e os 57 anos (em anexo, **Figura P-Idades**) e a especialidade dos professores presa-se conforme o (em anexo) a **Figura P-Área de Especialidade**.

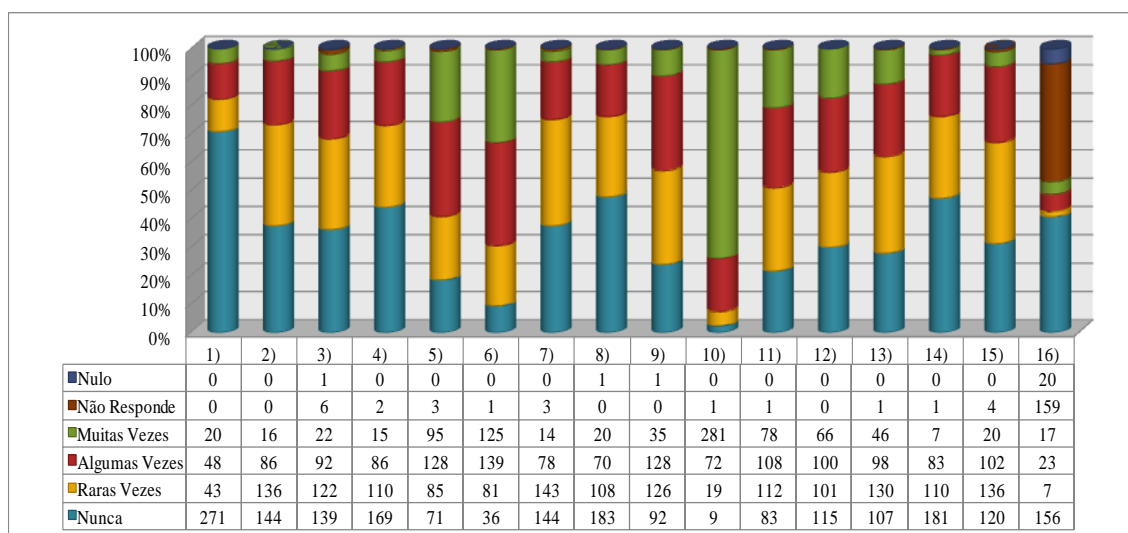
1.2. Avaliação do Funcionamento da ACND de FC pelos alunos

Passando à avaliação do funcionamento da ACND de FC por parte dos alunos, a **Figura 1** revela que a atividade mais vezes realizada é o *tratamento de questões e assuntos respetivos à Direção de Turma* (hipótese 10), atividade que 92,4% dos alunos inquiridos referiu ser desenvolvida ‘muitas vezes’ ou pelo menos ‘algumas vezes’. As atividades que a maioria dos alunos referiu decorrer também com elevada ou moderada

frequência são: a atividade 6), ou seja, a *concretização de debates* (69%); e a hipótese 5) *realizar trabalhos sobre temas tratados em sala de aula* (58%).

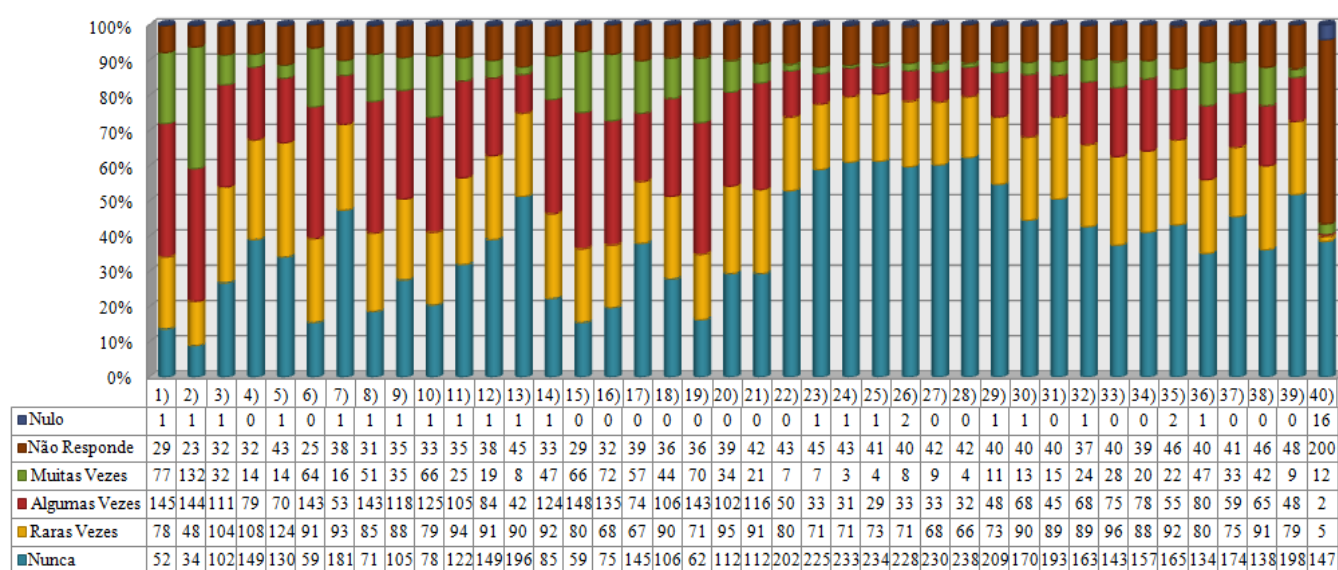
Por outro lado, as atividades que um maior número de alunos refere nunca acontecerem são: a hipótese 1) *fazer os trabalhos de casa de outras disciplinas* (70,9%); a hipótese 8) *envolvimento em ações de voluntariado e projetos comunitários* (47,9%); e, a hipótese 14) *realização de jogos didáticos* (47,4%).

Figura 1: A-Atividades abordadas na ACND de FC



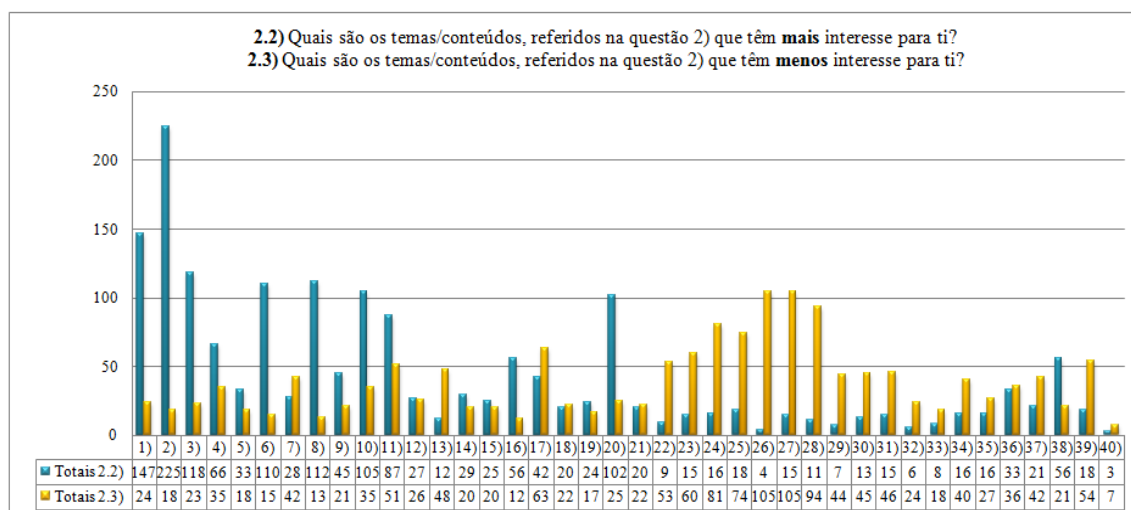
Relativamente às temáticas abordadas na ACND de FC, os resultados apresentados na **Figura 2** revelam-nos que a maioria dos alunos refere que as atividades abordadas com elevada ou moderada frequência são: hipótese 2) *educação sexual* (72,3%); hipótese 1) *educação para a saúde* (58,1%); hipótese 15) *educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar* (56%); hipótese 19) *educação para a participação na vida escolar* (55,8%); hipótese 16) *educação para a civilidade* (54,2%); hipótese 6) *conhecimento do mundo do trabalho e das profissões* (54,1%); e, hipótese 8) *educação para os direitos humanos* (50,8%).

Relativamente à questão 2.1), os dados indicam-nos que os temas que mais frequentemente são abordados com recurso a parcerias externas são: a hipótese 2) *educação sexual* (60,5%); a hipótese 1) *educação para a saúde* (44,8%); a hipótese 6) *conhecimento do mundo do trabalho e das profissões* (42,4%); e a hipótese 11) *educação rodoviária* (36,6%) (em anexo, **Figura 2.1**).

Figura 2: A-Temas/Conteúdos expostos na ACND de FC

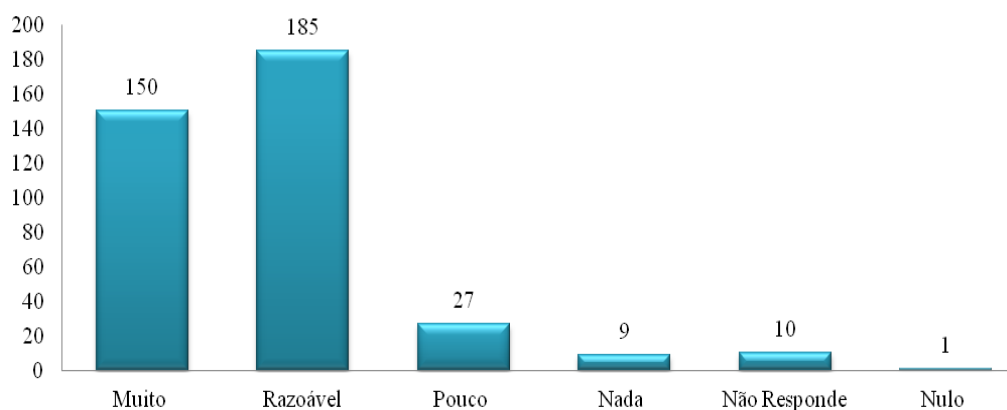
Pretendeu-se igualmente perceber quais os temas que mais e menos interessavam aos alunos. Assim, e de acordo com os resultados apresentados na **Figura 3** mostra-nos que os temas favoritos dos alunos são: *educação sexual* (225); *educação para a saúde* (147); *educação ambiental* (118); *educação para os direitos humanos* (112); *conhecimento do mundo do trabalho e das profissões* (110).

Por outro lado, os temas que menos interesse despertam nos alunos são: *educação política e administrativa local* (105); *educação política e administrativa nacional* (105); *educação política e administrativa global* (94); *educação para as instituições não-governamentais* (81); *educação para a cooperação internacional* (74).

Figura 3: A-Temas/Conteúdos que têm mais e menos interesse

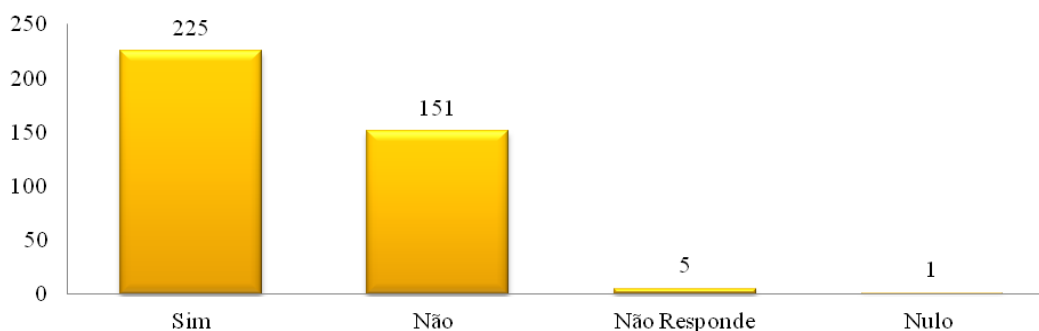
De acordo com os resultados apresentados na **Figura 4**, percebemos ainda que a grande maioria dos alunos considera que os professores da ACND de Formação Cívica possuem elevado ou razoável à-vontade para lecionar a disciplina.

Figura 4: A-À vontade dos professores de FC

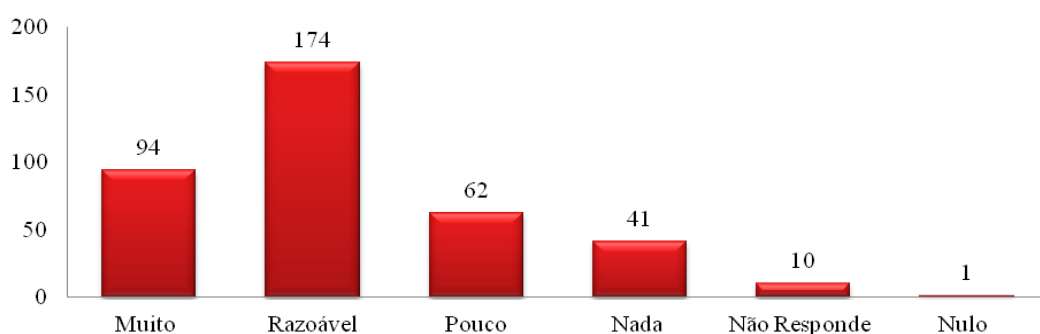


Relativamente à avaliação dos instrumentos e materiais utilizados pelos professores, os resultados apresentados na **Figura 5** indicam-nos que a maioria dos alunos está satisfeita neste domínio.

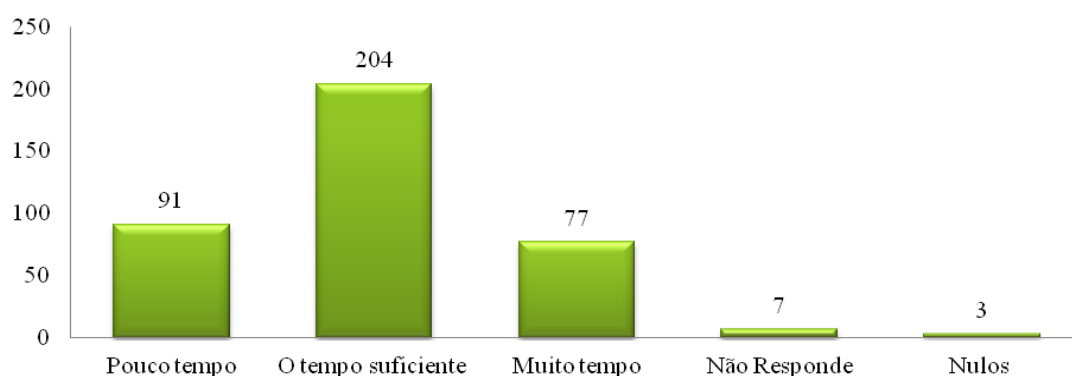
Figura 5: A- Instrumentos e materiais para realizar um aula dinâmica e contextualizada



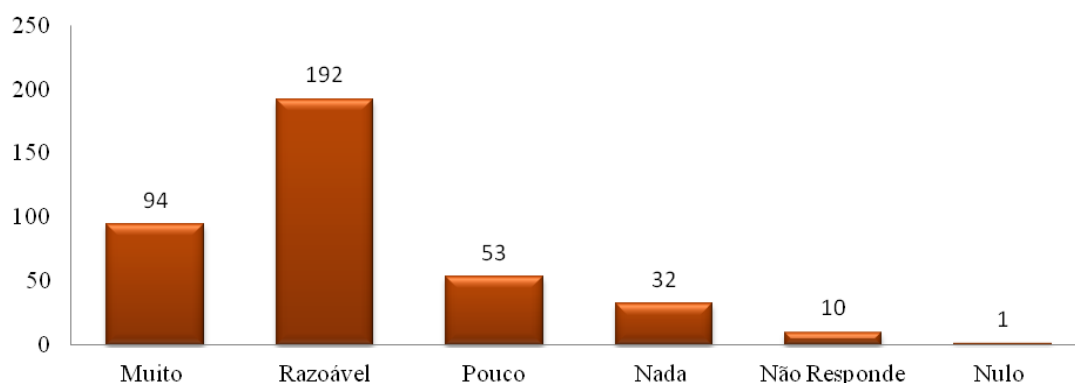
Tal como se poderá verificar pelos resultados apresentados na **Figura 6**, a maioria dos alunos encontra-se igualmente satisfeita com a prestação dos profissionais especializados em áreas específicas que colaboram na ACND de FC através de parcerias externas. É de realçar, contudo, que uma significativa parte dos inquiridos classifica essa colaboração apenas como ‘razoável’.

Figura 6: A-Colaboração de parcerias externas

De acordo com os resultados apresentados na **Figura 7**, a larga maioria dos alunos considera que os 45 minutos semanais de carga horária adstritos a esta disciplina são suficientes.

Figura 7: A-Adequação da carga horária de FC

De referir, por fim, que a maioria dos alunos considera que esta disciplina é útil para as suas vidas, muito embora a larga maioria considere que o nível de utilidade é apenas moderado – tal como se poderá verificar pelos resultados apresentados na **Figura 8**.

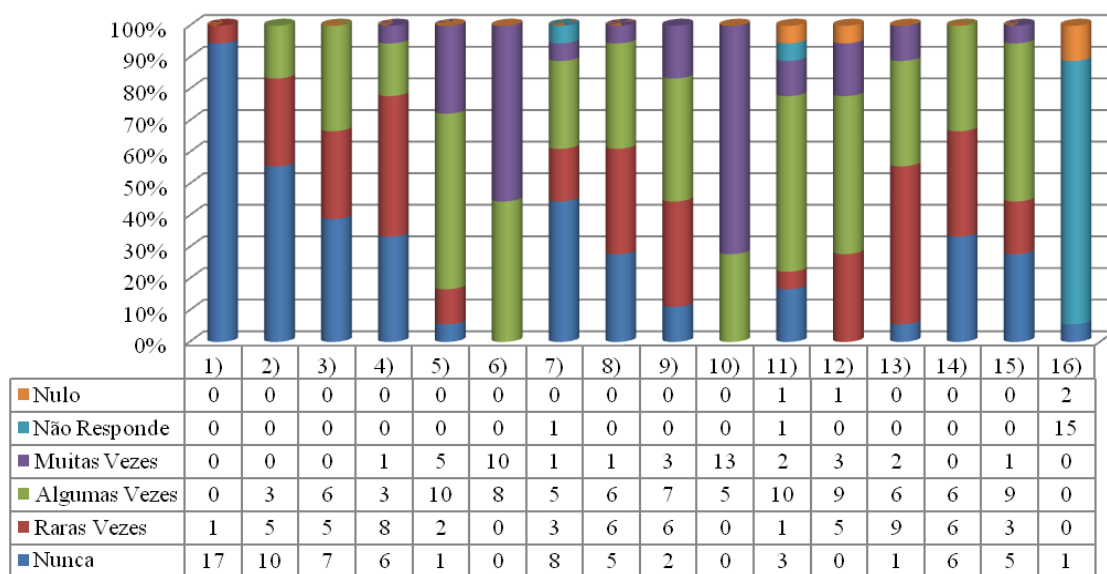
Figura 8: A-Utilidade de FC para a vida

1.3 Avaliação do Funcionamento da ACND de FC pelos Professores

Passando agora para a análise do questionário aplicados aos 18 professores, os resultados apresentados na **Figura 9** indicam-nos que as atividades que são realizadas com elevada ou alguma frequência são: hipótese 6) *concretização de debates* (18); hipótese 10) *tratamento de questões e assuntos respetivos da Direção de Turma* (18); e, hipótese 5) *realizar trabalhos sobre temas tratados em sala de aula* (15).

Por outro lado, as atividades apontadas pelo maior número de inquiridos como nunca tendo lugar são: atividade 1) *fazer os trabalhos de casa de outras disciplinas* (17); atividade 2) *compensar uma outra disciplina em atraso* (10); atividade 7) *experiências de criação/gestão de associações e participação em organismos democráticos* (8).

Figura 9: P-Atividades abordadas na ACND de FC

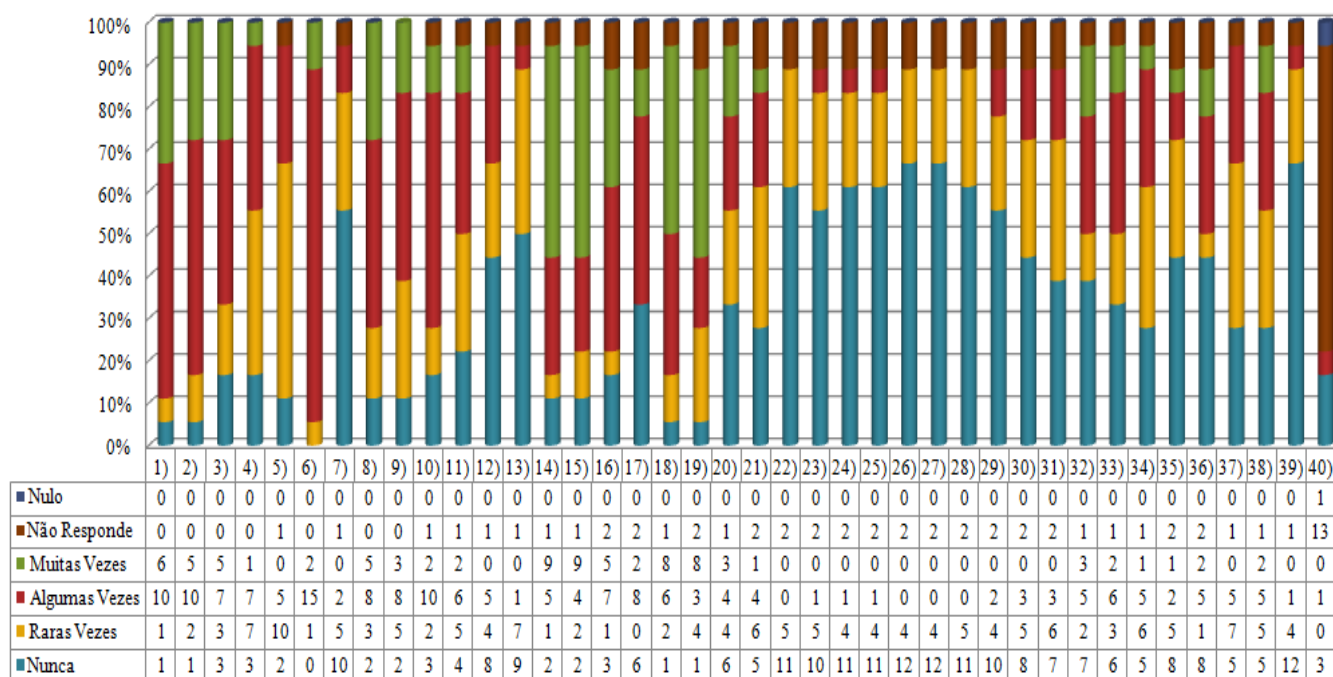


Relativamente aos temas abordados, os resultados da **Figura 10** indicam-nos que aqueles que um maior número de professores refere serem abordados com elevada ou alguma frequência são: tema 6) *conhecimento do mundo do trabalho e das profissões* (17); tema 1) *educação para a saúde* (16); tema 2) *educação sexual* (15); tema 14, *educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais* (14); e, tema 18) *educação para as relações interpessoais* (14).

Por outro lado, os temas que um maior número de professores referiu nunca abordar são: tema 26) *educação política e administrativa local* (12); tema 27) *educação*

política e administrativa nacional (12); e, tema 39) *educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos* (12).

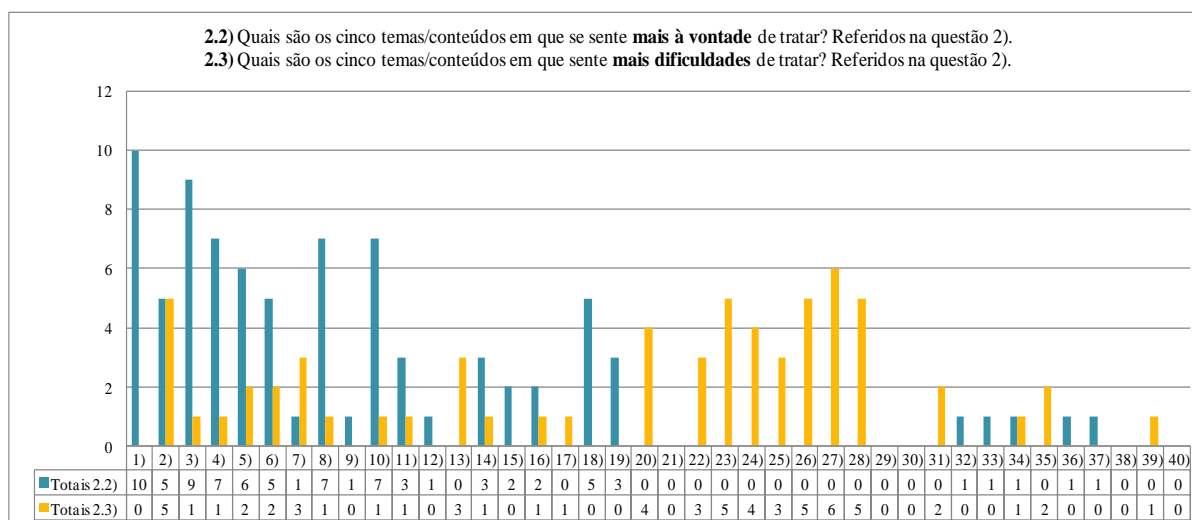
Figura 10: P-Temas/Conteúdos expostos na ACND de FC



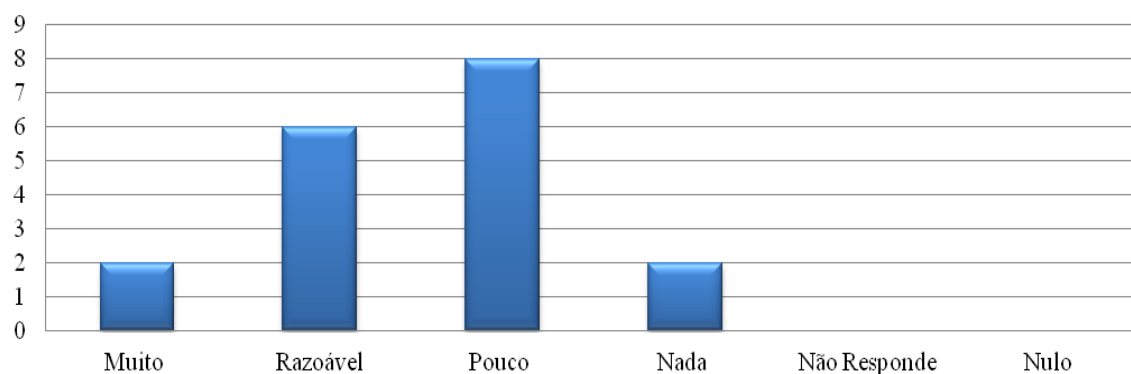
Dos temas apresentados, aqueles que mais frequentemente são abordados com recurso a parcerias externas são: tema 2) *educação sexual* (12); e, tema 1) *educação para a saúde* (10). De referir ainda que a grande maioria dos temas não é abordado com recurso a parcerias externas (em anexo, **Figura 10.1**).

A **Figura 11** indica-nos igualmente que os temas em que os professores inquiridos se sentem mais confortáveis são: tema 1) *educação para a saúde* (10); tema 3) *educação ambiental* (9); tema 4) *educação do consumidor* (7); tema 8) *educação para os direitos humanos* (7); e, tema 10) *educação para a solidariedade* (7).

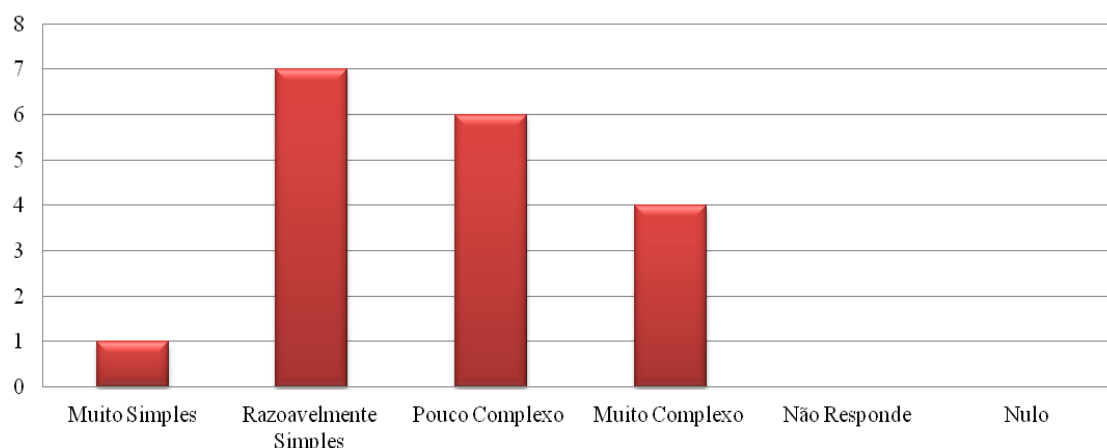
Por outro lado, os temas que os professores inquiridos referiram sentir maior dificuldade em abordar são: tema 27) *educação política e administrativa local* (6); tema 2) *educação sexual* (5); tema 23) *educação para as instituições internacionais* (5); tema 26) *educação política e administrativa nacional* (5); e, tema 28) *educação política e administrativa global* (5).

Figura 11: P-Temas/Conteúdos que se sentem mais e menos à vontade de tratar

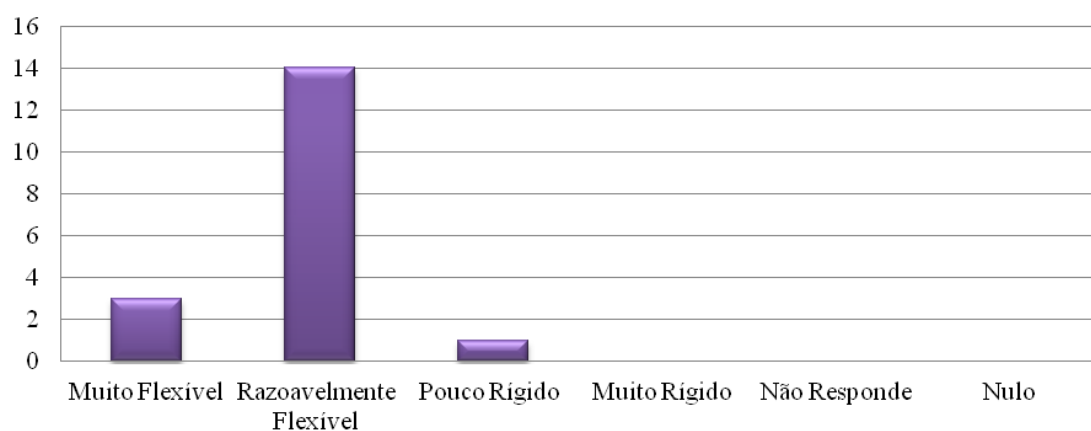
Os resultados da **Figura 12** indicam-nos que a maioria dos professores considera que os instrumentos e/ou orientações referentes à ACND de FC disponibilizadas pelo Ministério da Educação são insuficientes ou fracos (10 inquiridos), ao passo que apenas 2 inquiridos considera os mesmos como claramente suficientes.

Figura 12: P-Instrumentos e materiais para elaborar um programa da ACND de FC

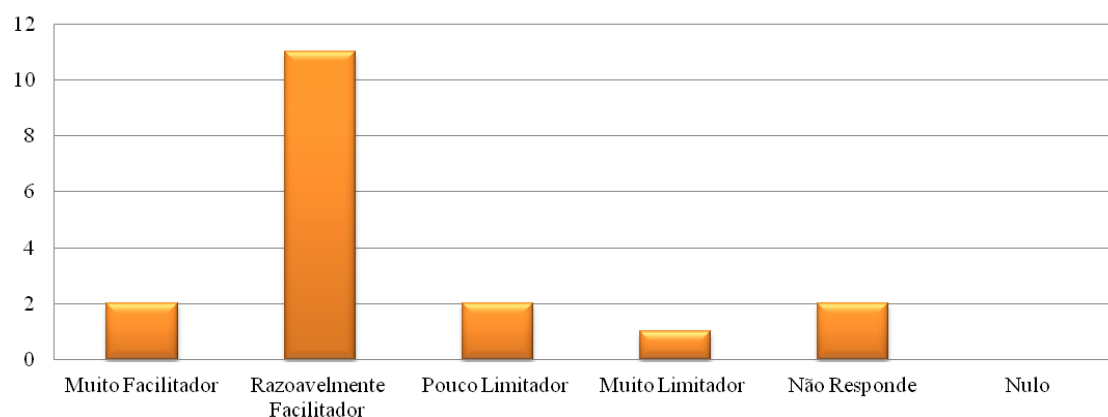
Os dados apresentados na **Figura 13** indicam-nos, por seu turno, que um considerável número dos professores inquiridos considera que é relativamente simples ajustar o seu nível de autonomia à programação da ACND de FC (7 inquiridos), se bem que 10 dos professores inquiridos considere que tal procedimento é significativamente ou muito difícil (10 inquiridos).

Figura 13: P-Vertente autónoma na programação da ACND de FC - complexidade

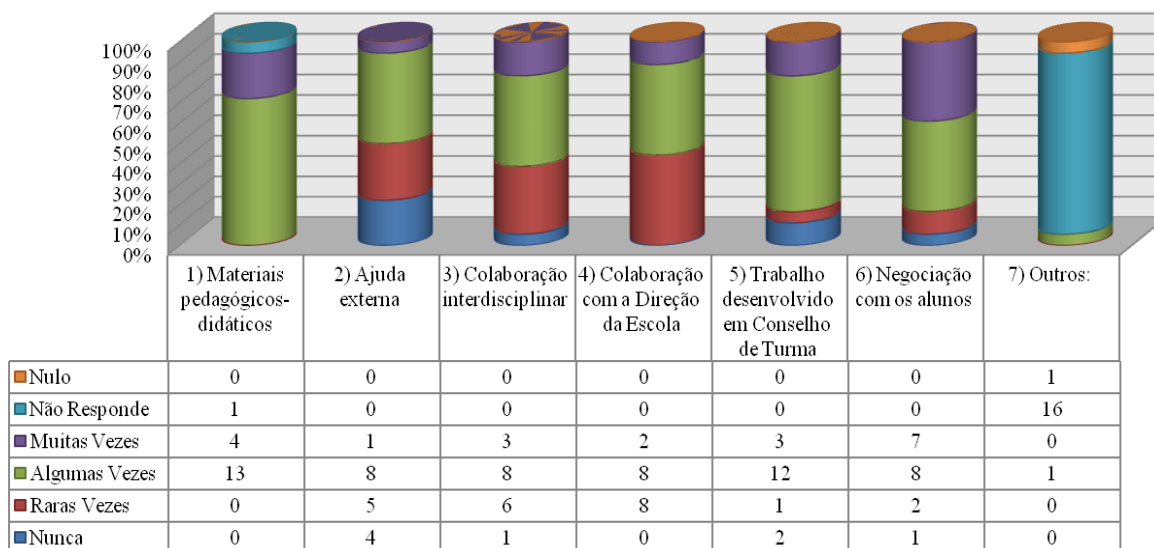
No que diz respeito à flexibilidade existente nesse processo, os dados apresentados na **Figura 14** indicam-nos que a larguíssima maioria dos professores inquiridos considera que o processo tem um nível de flexibilidade razoável (14 inquiridos).

Figura 14: P-Vertente autónoma na programação da ACND de FC - flexibilidade

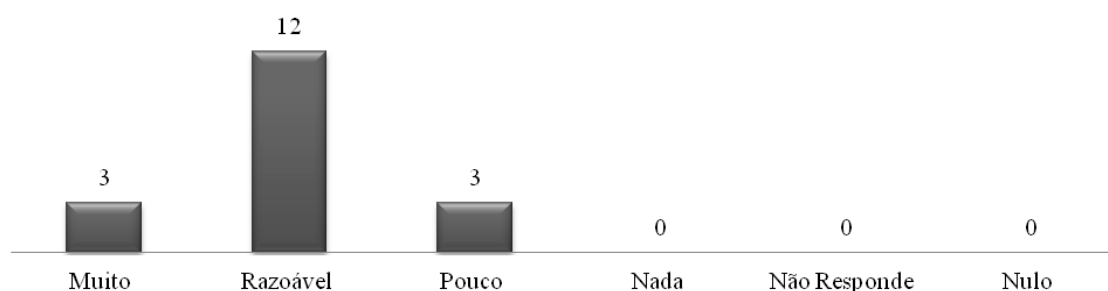
No que concerne à adoção de manuais escolares para a ACND de FC, os dados apresentados na **Figura 15** indicam-nos que a maioria dos professores consideram que tal prática seria um elemento de facilitação da lecionação da disciplina (13 inquiridos). No entanto, dos 18 professores inquiridos, apenas 1 professor adotou manual escolar de FC (em anexo, **Figura 15.1**), tendo-o classificado como ‘muito adequado’ (em anexo, **Figura 15.2**).

Figura 15: P – Existência de manuais de FC

De acordo com os dados apresentados na **Figura 16**, os meios mais utilizados na planificação das aulas que um maior número de professores responde utilizar com bastante frequência são: negociação com alunos (7 inquiridos), e, materiais pedagógicos-didáticos (4 inquiridos). Por outro lado, o meio que mais inquiridos referem nunca ser utilizado é a ajuda externa (4 inquiridos).

Figura 16: P – Meios para estruturar e planificar as aulas de FC

Os dados apresentados na **Figura 17** indicam-nos ainda que a maioria dos inquiridos considera que o nível de interiorização dos objetivos cívicos pretendidos pelo Ministério da Educação por parte dos alunos é razoável (12 inquiridos) ou muito elevado (3 inquiridos).

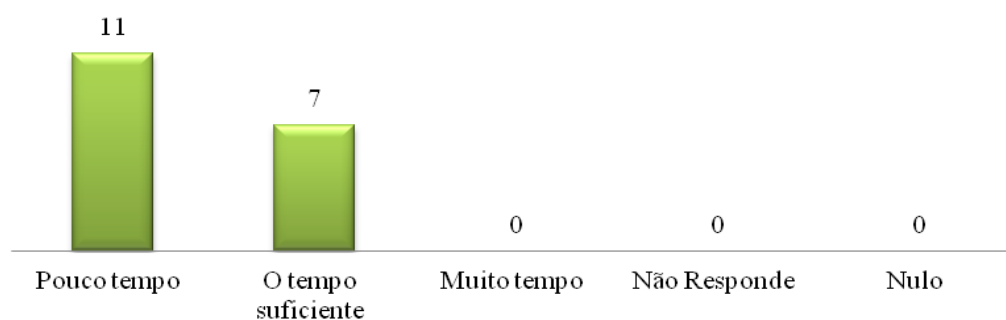
Figura 17: P-Interiorização dos objetivos cívicos da ACND de FC

Na questão 7.1) foi pedido aos professores que exemplificassem formalmente a monitorização de como os alunos interiorizam os objetivos. Relativamente a esta questão, 61,1% dos professores respondeu que é através da *realização e apresentação de trabalhos (individuais ou em grupo), onde os alunos demonstram conhecimento dos temas tratados*; também 61,1% dos professores respondeu que é através do *comportamento/participação*; 27,8% através do *interesse e motivação dos alunos*; 22,2% através da *participação em debates orientados*; 11,1% através de uma *grelha de observação das aulas*; e 5,6% através da *análise da situação escolar dos alunos, assembleias de turma, dramatizações, autoavaliação e sessões de esclarecimento no âmbito dos conteúdos abordados* (em anexo, **Análise 7.1**).

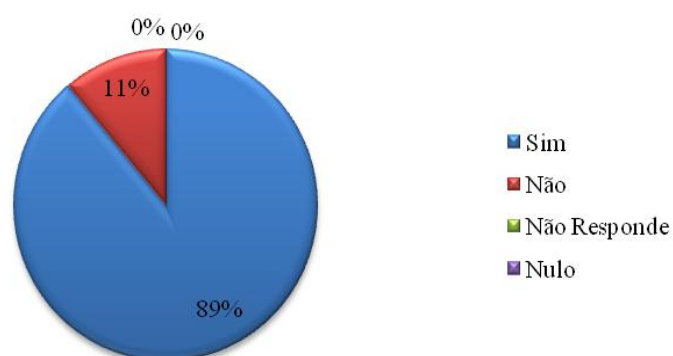
Entre várias dificuldades que os professores ACND de FC enumeraram na questão 8), apenas nos vamos centrar nas três maiores. Assim, 55,6% dos professores mencionaram que a maior dificuldade é o *pouco tempo (45 minutos/semana) de FC*; em seguida, com 27,8% referem-se à *falta de formação específica, para o excesso de assuntos do fora da ACND de FC*; e 27,8% das respostas relacionam-se com a *falta de materiais didáticos* (em anexo, **Análise 8**).

Também, procurámos saber na questão 9) quais eram as três maiores potencialidades de FC. Os professores referiram ser: a *sensibilização e interiorização de conceitos cívicos*, com 27,8% das respostas; uma *área multidisciplinar*, com 22,2%; e um meio de contribuir para a *formação interpessoal dos alunos*, com 22,2% das repostas dos professores (em anexo, **Análise 9**).

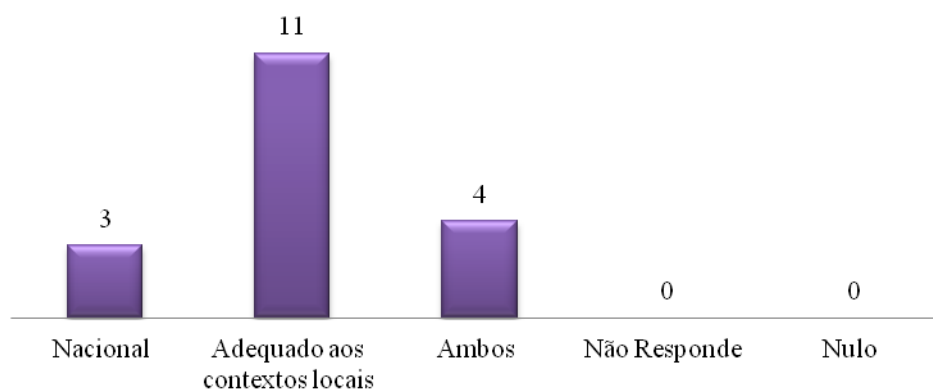
De facto, tal como se pode observar pelos resultados apresentados na **Figura 18**, a maioria dos professores inquiridos considera que a *carga horária de 45 minutos de FC* é insuficiente (11 inquiridos).

Figura 18: P-Adequação da carga horária de FC

Do mesmo modo, os dados apresentados na **Figura 19** indicam-nos que a maioria dos professores inquiridos considera haver necessidade de formação adicional para o desenvolvimento da área curricular.

Figura 19: P-Necessidade de formação adicional

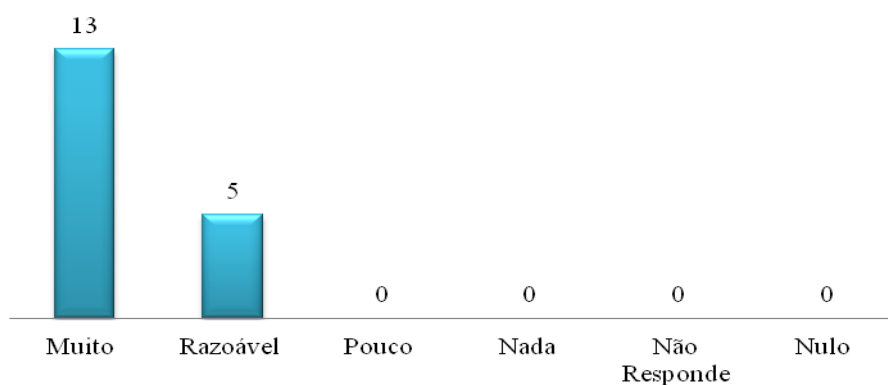
Através dos resultados apresentados na **Figura 20**, concluímos ainda que a maioria dos professores inquiridos considera que os temas abordados na ACND de FC devem ser adequados aos contextos locais (11 inquiridos).

Figura 20: P-Conteúdos/Temas abordados num plano nacional ou adequado aos contextos locais

Procurámos também saber na questão 9) quais eram as três maiores potencialidades de FC. Os professores referiram ser: a *sensibilização e interiorização de conceitos cívicos*, com 27,8% das respostas; uma *área multidisciplinar*, com 22,2%; e um meio de contribuir para a *formação interpessoal dos alunos*, com 22,2% das repostas dos professores.

Finalizando a leitura e análise dos dados relativos aos questionários dos professores, a maioria dos professores (72,2%) classifica a *utilidade dos conteúdos lecionados em FC para a vida dos alunos* como “Muito” útil – tal como é possível observar na **Figura 21**.

Figura 21: P:Utilidade de FC para a vida



2. Perfil Sinóptico

Observação: o perfil dos intervenientes do estudo é analisado, neste *perfil sinóptico*, somente através dos dados relevantes, superiores ou iguais a 40%, sendo que o máximo de itens mencionados é de três.

2.1 Perfil dos Alunos

- Relativamente à distribuição de género existe um equilíbrio;
- A maioria dos alunos tem 14 anos de idade;
- A maioria dos alunos perceciona que:

- a. O *tratamento de questões e assuntos respetivos da Direção de Turma* (10) constitui a atividade mais frequentemente realizada;
- b. O tema/conteúdo mais abordado é referente à *educação sexual* (2);
- c. O recurso a parcerias externas realiza-se para o tema de *educação sexual* (2);
- d. Preferem os temas de *educação sexual* (2), *saúde* (1) e *ambiente* (3);
- e. Interessam-se menos por *política e administração local* (26), *nacional* (27) e *global* (28);
- f. As aulas são lecionadas consoante o à vontade dos professores relativamente ao tema/conteúdo tratado;
- g. Os professores utilizam instrumentos e materiais suficientes;
- h. O recurso dos professores a parcerias externas é razoável;
- i. A carga horária de FC é suficiente;
- j. FC tem uma utilidade para a vida razoável;

2.2 Perfil dos Professores

- A maioria dos professores concentra-se na casa dos 35 anos de idade, como também no intervalo compreendido entre 44 e 51 anos de idade;
- Maioritariamente, os professores, são do sexo feminino;
- Muito embora exista dispersão de formação correspondente ao plano curricular escolar, a maioria dos professores concentra-se na área de Ciências Físico-Químicas, seguida da Língua Portuguesa, Inglês e Ciências Naturais;
- A maioria dos professores perceciona que:
 - a. A maioria das atividades realizadas referem-se ao *tratamento de questões e assuntos respetivos da Direção de Turma* (10) e à *realização de debates* (6);
 - b. Os temas mais abordados são relativos à *resolução de conflitos nas relações interpessoais* (14), na *comunidade escolar* (15) e na *participação na vida escolar* (19);
 - c. Recorrem a parcerias externas em temas de *saúde* (1), *educação sexual* (2) e *mundo do trabalho e profissões* (6);

- d. Sentem-se mais á vontade no tratamento dos temas relacionados com a *saúde* (1) e com a *educação ambiental* (3);
- e. Sentem-se menos à vontade no tratamento de temas relacionados com a *política e administração nacional* (27);
- f. As orientações/instrumentos do ME são pouco suficientes para a formação social e pessoal dos alunos;
- g. A vertente autónoma que lhes é conferida é razoavelmente simples e razoavelmente flexível;
- h. Os manuais escolares de FC são razoavelmente facilitadores no processo de ensino-aprendizagem;
- i. A grande maioria dos professores não adotou manuais escolares;
- j. Utilizam a *negociação com os alunos* para estruturar e planificar as aulas de FC;
- k. Os objetivos cívicos definidos pelo ME estão a ser razoavelmente interiorizados pelos alunos;
- l. A monitorização de como os alunos interiorizam os objetivos cívicos é avaliada através da *realização e apresentação de trabalhos (individuais ou em grupo)*, onde os alunos demonstram conhecimento dos temas tratados e, através do *comportamento/participação* dos alunos;
- m. A maior dificuldade da ACND de FC é o *pouco tempo (45 minutos/semana)* de aula;
- n. A maior potencialidade da ACND de FC é a *sensibilização e interiorização de conceitos cívicos*;
- o. A carga horária para FC traduz pouco tempo;
- p. Defendem expressivamente que necessitam de formação adicional para desenvolver a ACND de FC;
- q. Os temas/conteúdos adotados devem referir-se aos contextos locais;
- r. Os conteúdos de FC são muito uteis para a vida dos alunos;

2.3 Quadro Síntese Correlacional (Alunos-Professores)

Divergências	Convergências
<ul style="list-style-type: none"> - Para os professores os temas/conteúdos mais abordados são: a <i>resolução de conflitos nas relações interpessoais</i>; a <i>resolução de conflitos na comunidade escolar</i>; e a <i>participação na vida escolar</i>, e para os alunos o conteúdo mais abordado é a <i>educação sexual</i>. - Relativamente à carga horária de 45 minutos/semanais da ACND de FC, os professores classificam de pouco tempo e os alunos de suficiente. - No que respeita à utilidade dos conteúdos lecionados em FC para a vida dos alunos, os professores consideram muito útil e os alunos de razoável. 	<ul style="list-style-type: none"> - A atividade mais realizada na ACND de FC é o <i>tratamento de questões e assuntos respetivos da Direção de Turma</i>. - O tema/conteúdo mais abordado com o recurso a parcerias externas é a <i>educação sexual</i>. - Os temas/conteúdos de mais interesse de serem tratados são de <i>saúde e ambiente</i>. - O tema/conteúdo de menos interesse de ser tratado é de <i>política e administração nacional</i>.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado nesta dissertação é resultado de interrogações face às elevadas percentagens de absentismo eleitoral e face ao papel da Educação Cívica na formação cidadã dos indivíduos. Constituindo um espaço letivo com potencialidades para o despertar do interesse dos estudantes relativamente ao funcionamento da *pólis* e quanto aos problemas sociais, a sua avaliação e desenvolvimento perfilar-se-ia como tema de preocupação quer do Ministério da Educação e Ciência, quer de outras áreas governativas. A esta preocupação não seriam também alheias as questões que decorrem das elevadas taxas de desemprego, nomeadamente dos jovens, bem como as consequências que daí possam advir ao nível da rutura da confiança e da solidariedade social. Paralelamente, aquele espaço pode ainda constituir oportunidade de emergência de uma nova cultura de empreendedorismo versus dependência, bem como de aquisição de competências inerentes ao exercício da cidadania.

O objetivo do estudo dirige-se portanto à compreensão, na prática, sobre o contributo da ACND de FC para a promoção da educação para a cidadania e à identificação das práticas e conteúdos que a sustentam. De certa modo, constitui também um exercício de avaliação sobre a forma como a FC é desenvolvida nas escolas, feita através das perceções dos seus principais atores – alunos e professores.

Uma das principais missões da educação é a educação para a cidadania e o seu exercício corresponde ao cumprimento de deveres e ao plano de uso dos direitos.

A globalização alterou os contextos sociais, económicos e políticos, fazendo emergir sociedades multiétnicas. Esta transformação económico-social fragilizou o estado de bem-estar e a coesão social torna-se um dos grandes desafios dos cidadãos. Tal como refere Judite Fonseca (2009) “as novas características históricas evocam a necessidade de cidadãos competentes na descodificação da complexidade do mundo e no qual o plano económico e político, em que o Estados-nação veem as suas soberanias ameaçadas e em que o modelo democrático é posto em causa, ou seja, o novo contexto histórico apela ao exercício de uma cidadania mais informada, reflexiva, crítica e participativa em contextos locais e globais interdependentes, pois a cidadania assume-se, agora, como um conceito multidimensional envolvendo as dimensões pessoal,

social, temporal (histórica) e espacial (global e local)”. A educação para a cidadania pode portanto potenciar o desenvolvimento das competências de argumentação, pensamento, crítico, criativo e autónomo na resolução de problemas e tomada de decisões.

Numa visão de parceria entre as Escolas, Autarquias e Sociedade Civil, a colaboração e partilha de experiências e projetos territoriais educativos permitirá um reaproveitamento de recursos humanos, de potenciais profissionais, de sustentabilidade democrática e de consciencialização cívica.

A ACND de FC nas escolas seria meio e instrumento para que o processo de partilha e desenvolvimento de projetos educativos contribuíssem para enriquecimento curricular e para desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A autonomia e flexibilidade da escola e dos professores no planeamento da ACND de FC permitiriam uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, como também, a utilização de uma diversidade de metodologias de ensino.

Não obstante, esta disciplina foi abolida. Muitos foram os protestos de contestação a esta medida, e a justificação mais debatida prende-se com a contenção orçamental - menos recursos humanos (professores) implicam menor despesa. Esta visão da tutela parece demonstrar um *deficit* de conhecimento do *ciclo perfeito das políticas públicas*, que inclui obrigatoriamente a sua avaliação. Mas parece demonstrar também uma alegada indiferença quanto ao papel da Escola na formação cívica dos jovens, enquanto cidadãos, e na sua relação com uma melhor preparação profissional e humana. A transversalidade dos temas de cidadania relativamente a outras disciplinas curriculares coloca-a num espaço próprio onde, nomeadamente, enquanto *plataforma giratória* são chamados à colação conhecimentos, valores e práticas, que aqui se articulam com novos conhecimentos e informação, e a partir deles se procede a reflexões, mas também a projetos e intervenções de exercício de uma ação coletiva e comunitária.

A própria inclusão do aluno no seu projeto educativo encontra aqui oportunidade (ex: assuntos relacionados direção de turma, acompanhamento dos alunos, necessidade de orientação para futuro profissional), expressa pelos professores.

É de realçar que, desde a implementação da ACND de FC, não foram avaliadas práticas, nem metodologias de ensino. A sua extinção decorreu de “vontade política”, que não foi validada tecnicamente, nem negociada interativamente com professores e outros atores políticos e da sociedade civil. A eventual existência de dúvidas quanto à sua sustentabilidade pedagógica implicaria que se procedesse a averiguação efetiva. E caso tal procedimento tivesse ocorrido, seria então necessário formular novas hipóteses tendentes à melhoria da qualidade e da utilidade do seu desempenho.

Ao que podemos constatar, a nova Política Pública Educativa transposta na Lei de Bases do Sistema Educativo, não foi objeto de envolvimento dos seus principais atores, quer ao nível do Agendamento, quer ao nível da Formulação, quer até ao nível da Legitimação em sede legislativa. A ausência de transparência e de produção de uma narrativa assente na validação em factos e informação facultada pela empiria, veio fragilizar a credibilidade da reforma curricular e prejudicar os objetivos de uma educação sustentada no desenvolvimento de conhecimentos e de práticas de cidadania.

A nova revisão da estrutura curricular dos 2º e 3º ciclos dos ensino básico e secundários propõe uma **oferta complementar** e facultativa à ACND de FC. A gestão da sua carga horária é flexível, ou seja, as escolas, no âmbito da sua autonomia devem continuar a desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente a educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os *media*, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa (artigo 15º, Decreto-Lei nº. 139/2012). Todavia, não surgiu normativo sobre a forma (método), as temáticas e as parcerias (especializadas e comunitárias) a envolver na sua implementação. Por outro lado, quer o discurso político e a sua expressão nos *media* não refletem investimento nestas áreas, antes produzindo reforço nas áreas de carácter mais “científico” (como por exemplo, matemática, física, biologia) e de literacia (português). Independentemente da importância daquelas áreas, é preciso compreender *o que falta* na preparação dos jovens, enquanto cidadãos e enquanto profissionais.

Para além das questões acima referidas, este trabalho versa também em torno de questões relacionadas com continuidade do que está agora legalmente estatuído, posto que tem carácter facultativa, não possui *espaço* e tempo próprios, não indica a tipologia dos docentes responsáveis, não aponta para o recurso a parcerias, não demonstra como

poderão ser envolvidas, nem indica processos de colaboração. Por outro lado, não existem (e já antes não existiam) mecanismos de monitorização e de avaliação do seu desempenho, adesão e resultados.

Aquela seria de facto uma outra grande investigação a realizar – o depois da extinção da ACND de FC. Após as “forças” e “batalhas” dirimidas para a introdução na escola de questões sociais, comunitárias e solidárias, como também as suas práticas entre jovens, e depois de um progresso educacional na área da cidadania, ocorre um brusco retrocesso, desprezando a área que desperta a consciencialização cívica, o respeito pelo outro, a responsabilização social, o espírito de voluntariado, no contexto escolar.

O retrocesso que se vem verificando ao nível do Estado Social, não encontra relação com a reforma curricular. Por um lado, Estados com menor “carga social” mantêm preocupações com práticas curriculares de responsabilização cidadã. A título de exemplo refere-se os Estados Unidos da América, onde os currículos escolares acompanham os processos eleitorais (nomeadamente do Presidente), experienciando previsões ou argumentação de campanha, ou ainda, acompanham as consequências dos desastres naturais (ex: Furacão Sandy), trazendo os estudantes ao processo coletivo de apoio à reconstrução e informando-os (e debatendo) sobre a ameaça climática que decorre da degradação do Planeta por ação do Homem.

A **oferta complementar** que neste momento as escolas *têm em mãos*, deveria ser de frequência obrigatória, não era necessário ter um horário e espaço fixo, pois as atividades poderiam ocorrer num espaço exterior à escola, mas relativamente às horas poderiam existir umas x horas a dar por período, como se fosse um crédito disponível, que pudesse ser utilizadas conforme fosse a atividade e o tempo que ela levasse a desenvolver, pois assim permitira uma maior envolvência dos alunos e também obrigaria a que estas questões não fossem esquecida, por parte da escola. Assim, o Diretor de Turma em negociação com a direção da escola poderiam, com as respetivas parcerias, organizar e planear atividade de sensibilização, projetos e programas socioeducativos e ações práticas, etc. Como também, compete aos órgãos municipais “apoiar o desenvolvimento de atividade complementares de ação educativa” (alínea e, artigo 19º, Lei nº. 159/99), os órgãos municipais poderiam apoiar financeira e

logisticamente projetos colaborativos, no âmbito da cidadania, com recurso a parcerias externas.

A falência do Estado protetor e o agravamento da crise social, responsabilizando a política de intervenção pela estagnação económica, propõe um ajuste estrutural, visando principalmente o equilíbrio financeiro, com uma drástica redução dos gastos sociais. Nesta visão, deixamos pendente o desenvolvimento local e social, em que cada vez mais se ouve falar na crise da sociedade, que se apresenta fragmentada e heterógena. Cada vez mais se pede à escola que *facilite* a vida social e que prepare os jovens para o exercício da cidadania. Assim sendo, é tarefa prioritária despertar indivíduos para o exercício cívico, para a tolerância e para consciência democrática.

A territorialização deve traduzir-se na implementação e na (re)formulação de políticas públicas onde intervenham atores locais e que atendam às necessidades estruturais e conjunturais. Este processo permite uma maior proximidade com o território e uma maior coerência com os processos de desenvolvimento local. Neste contexto, a participação concertada das autoridades locais, das escolas e de todas as outras organizações que agem nos domínios da educação e da formação, prefiguram modelos de governação territorial, onde pode emergir inovação social, eficiência e sinergias geradoras de impactos. A escola, as autarquias e a sociedade civil deviam associar-se de forma a ultrapassar os “bloqueios financeiros, de recursos humanos e matérias, trocando experiências e soluções, associando-se em projetos, otimizando a utilização dos meios disponíveis” (Pinhal, 2004), no próprio território educativo.

Implicar toda a comunidade traduz-se na dinamização de novas relações e alianças a nível local, enquanto processo de enriquecimento das atividades económicas e sociais de um território, a partir da mobilização e da cooperação dos seus recursos e das suas energias. Este processo pode constituir a base de uma gestão participativa e colaborativa de mudança.

A Escola parece esforçar-se por colmatar o vazio aberto pelo já referido “eclipse progressivo” da família nesta matéria. De facto, a família parece ter vindo a desistir das suas responsabilidades para com os mais novos, e a Escola apresenta-se como espaço, não de substituição, mas de complementaridade.

Tal como no estudo de doutoramento de Judite Fonseca (2009), o espaço/tempo de FC está vocacionado preferencialmente para abordar temas/conteúdos que se prendem mais com a dimensão pessoal e social dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Carlos (1995). *Do estado soberano ao estado das autonomias*. Edições Afrontamento.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.
- BARROSO, João (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Edições: Ministério da Educação.
- BARROSO, João *et al.* (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação, espaços e dinâmicas e atores*. Edições: EDUCA, Unidade de I&D de Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BIRKLAND, Thomas (2001). *An Introduction to the Policy Process: Theories, concepts and Models of Public Policy Making*. M.E. Sharpe Armark, New York, London, England.
- CARDIM, José (2005). *Do Ensino Industrial à Formação Profissional: as Políticas Públicas de qualificação em Portugal*. Tese de Doutoramento. Edições: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa
- CARDIM, Maria (2006). *Implementação de Políticas Públicas: do discurso às práticas*. Tese de Doutoramento. Edições: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- CALLAHAN, Kathe (2007). *Elements of Effective, Governance, Measurement, Accountability and Participation*. Averbach Publications, Taylor&Francis Group.

- COSTA, Vitorino e LEITE, Vítor (1999). *A implementação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social. Utopia ou realidade?*. Revista ELO7.
- DECLAÇÃO DE BARCELONA (1990). *Carta das Cidades Educadoras*. Disponível em: <http://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>
- DELORS, Jaques (2003). *Direitos para os excluídos*. Em J. Pinsky e B. Pinsky (Org.). *História da Cidadania* (2ª edição). Edições Contexto.
- DEWEY, John (1916). *Democracy and Education*. New York: MacMillan.
- EURYDICE (2011). *Educação Formal de Adultos: Políticas e Práticas na Europa*. Edições: Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128PT.pdf
- FERREIRA, Henrique (2007). *Teoria Política, Educação e Participação dos Professores: a administração da Educação Primária entre 1926 e 1995*. Edições EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- FONSECA, Judite (2009). *Do conceito de cidadania às práticas escolares de Formação Cívica*. Tese de Doutoramento em Educação, Especialista em Pedagogia. Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências, Departamento de Educação da Universidade de Lisboa.
- FREIRE-RIBEIRO, Ilda (2009). *A educação para a cidadania na escola básica em Portugal: da reforma de 1986 à reorganização curricular de 2001*. Edições: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- GOMES, Carlos (2008). *Escola Pública em Portugal: o grau zero da formação cívica e democrática?* In *Formação ao Centro*. Revista do Centro de Formação da Associação de Escolas Braga/Sul. Boletim Informativo, Nª 15.

- HARGROVE, Erwin (1975). *The missing link: the study of the implementation*. Urban Institute (Washington).
- HILL, Andrew e HILL, Manuela, M. (2000). *Investigação por questionário*. Edições Silabo.
- HOWLETT, Michael e RAMESH, M. (2003). *Studying Public Policy Cycles and Policy Subsystems*. Oxford University Press.
- KINGDON, John (1995). *Agendas, alternatives and public policies*. New York: HarperCollins.
- LASSWELL, Harold (1956). *The decision process: seven categories of functional analysis*. University of Maryland, College Park, Maryland.
- LICKONA, Thomas (1991). *Educating for Character*. New York: Batam Books.
- MARCHAND, Helena (s/d). “A educação dos valores nas escolas – ou “devem as escolas ensinar valores”, “que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?”, “de que modo fazê-lo?”. Papper disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>.
- MARQUES, Ramiro (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Edições: Editorial Presença.
- MARQUES, Ramiro (1990). *Educação cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Edições: Texto Editora.
- MARSHALL, Thomas (1964). *Citizenship and Social Class*. In Thomas Humphrey Marshall, *Class, Citizenship and Social Development*. The University of Chicago Press.
- MARTINS, Manuel (2004). *Participação Política e Democracia, o Caso Português (1976-2000)*. Edições: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

- MARTINS, Manuel (2008). *Representação Política – Eleições e Sistema Eleitorais, uma introdução*. Edições: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.
- MATOS, José (2011). *Educar para a cidadania*. Papper disponível em: <http://www.cfpa.pt/cfppa/cidadania/curso/cidamatos.pdf>
- MOTA, Luís (2010). *Implementação de Políticas Públicas em quadros de Public Governance - a colaboração inter-organizacional enquanto fator chave*. Dissertação de Mestrado em Sociologia das Organizações e do Trabalho. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2006). *Monitorização e Acompanhamento do Currículo Nacional do Ensino Básico para as Áreas Curriculares Não Disciplinares - Relatório Final DRAFT*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Instituto de Estudos Sociais e Económicos. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/.../Relatorio_Final_DRAFT_ACND.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012). *Revisão da Estrutura Curricular – Relatório Final da Análise dos Contributos*. Governo de Portugal. Direção Geral de Educação. Disponível em: <http://www.arlindovsky.net/wp-content/uploads/2012/05/Relatorio-REC.pdf>
- PAIXÃO, Maria de Lourdes (2000). *Educar para a Cidadania*. Edições: S. A., Lisboa.
- PERRRNOUD, Phillipe (2001). *A escola e a aprendizagem da democracia* Edições: Asa.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Edições: Asa
- PETERS, Guy e NISPEN, Frans (1998). *Public Policy Instruments: Evaluating the Tolls of Public Administration*. Cheltenham: Edward Elgar.

- PETERS, Guy e PIERRE, Jon (2003). *Handbook of Public Administration*. Edições: SAGE.
- PINHAL, João (2004). *Gestão da Educação: a escola, o município e o Estado*. In A. Estrela e J. Ferreira (org.). *Regulação da educação e economia*. Atas do XIII Colóquio da AFIRSE – Secção Portuguesa. Edições: AFIRSE.
- PRESSMAN, Jeffrey e WILDAVSKY, Aaron (1984). *Implementation*. University of California Press.
- QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, LucVan (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Edições: Gradiva.
- REIS, Elizabeth (2005). *Estatística Descritiva*. Edições: Sílabo (6ª edição).
- ROBERTS, Bryan (1997). *A Dimensão Social da Cidadania*. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_33/rbcs33_01.htm
- SAMPIERI, Roberto, COLLADO, Carlos e LUCIO, Pilar (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Edições: McGraw-Hill (3ª edição).
- SANTOS, Luís (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania. Conceções e práticas de professores*. Edições: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação
- SANTOS, Maria *et al*, (2011). *Educação para a Cidadania*. Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário. Disponível em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>
- SILVA, Maria (1996). *Práticas Educativas e Construção de saberes: Metodologias a investigação – ação*. Edições: Instituto de Inovação Educacional.
- TEIXEIRA, Maria (2009). *O Povo Semi-Soberano. Partidos Políticos e Recrutamento Parlamentar em Portugal (1990-2003)*. Edições: Almedina.

REFERÊNCIAS NA IMPRENSA

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 15 de Dezembro de 2012. “Oposição contra revisão curricular proposta pelo governo”. Jornal *on-line* disponível em: http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2187980

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 22 de Janeiro de 2012. “JSD contra o fim da disciplina de formação cívica”. Jornal *on-line*, disponível em: http://www.dn.pt/Inicio/interior.aspx?content_id=2256867

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 24 de Janeiro de 2012. “Provedor da Justiça preocupado com revisão curricular”. Jornal *on-line*, disponível em: http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2261158

JORNAL DE NEGÓCIOS, 27 de Março de 2012. “Educação: PS diz que a reforma curricular do Governo é ideológica e contrária à escola pública”, escrito por Miguel Baltazar. Jornal *on-line* disponível em: http://www.jornaldenegocios.pt/home.php?template=SHOWNEWS_V2&id=547361

JORNAL CORREIO DO MINHO, 16 de Abril de 2012. “Formação Cívica – a emancipação perdida”, crónica de José Matos. Jornal *on-line*, disponível em: <http://www.correiodominho.com/cronicas.php?id=3921>.

JORNAL DE NOTÍCIAS, 21 de Janeiro de 2012. “Pais criticam retirada de Educação Cívica nas escolas”. Jornal *on-line*, disponível em: http://www.jn.pt/PaginaInicial/Sociedade/Educacao/Interior.aspx?content_id=2256095

JORNAL ECONÓMICO, 17 de Outubro de 2012. “Educação é a afinal a área com maior corte orçamental”, escrito por Ana Petronilho. Jornal *on-line* disponível em: http://economico.sapo.pt/noticias/educacao-e-afinal-a-area-com-maior-corte-orcamental_154155.html

PÚBLICO, 12 de Dezembro de 2011. “Ministério vai reforçar tempos letivos de ciências, físico-química, história e geografia. Educação”, escrito por Clara Viana. Jornal *on-line*, disponível em: <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/ministerio-vai-reforcar-tempos-lectivos-de-ciencias-fisicoquimica-historia-e-geografia-1524753>

PÚBLICO, 23 de Fevereiro de 2012. "Revisão curricular deve garantir tempo próprio para formação Cívica, defende CNE". Jornal *on-line*, disponível em: <http://www.publico.pt/Educa%C3%A7%C3%A3o/revisao-curricular-deve-garantir-tempo-proprio-para-formacao-civica-defende-cne-1535058>

TSF, Rádio de Notícias, 13 de Janeiro de 2012. “Diretores de turma preocupados com o fim de formação cívica”, escrito por José Milheiro, entrevista a Miguel Esperança. Rádio *on-line*, disponível em: http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Portugal/Interior.aspx?content_id=2239407

SÍTIOS CONSULTADOS

BLOCO DE ESQUERDA, 17 de Março de 2012. DRAGO, Ana (2012). “A escola minguada de Nuno Crato”, escrito por Ana Drago. Disponível *on-line* em: <http://www.esquerda.net/dossier/escola-minguada-de-nuno-crato/22310>

COMISSÃO EUROPEIA, (2012). “Ajuda económica a Portugal”. Disponível em: http://ec.europa.eu/portugal/temas/ajuda_economica_portugal/index_pt.htm#top

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE (2012). “Developing Key Competences at Schol in Europe: Challenges and Opportunities for Policy – 2011/12”. Eurydice Report. Edições: Office of the Eurpean Union.

IINSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICAS (INE) (2012). “Taxa de desemprego – Trimestre de 2012”. Disponível em:

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=133401915&DESTAQUESmodo=2

PARTIDO COMUNISTA PORTUGUÊS, 9 de Fevereiro de 2012. “PCP leva a Suspensão da Reorganização Curricular à Assembleia da República”, intervenção de Miguel Tiago Crispim Rosando na Assembleia da República. Disponível *on-line* em: <http://www.pcp.pt/pcp-leva-suspens%C3%A3o-da-reorganiza%C3%A7%C3%A3o-curricular-%C3%A0-assembleia-da-rep%C3%BAblica>

REFERÊNCIAS AO ENQUADRAMENTO LEGAL

Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro;

Lei nº. 115/97, de 19 de Setembro;

Lei nº. 159/99, de 14 de Setembro;

Lei nº. 49/2005, de 31 de Agosto;

Lei nº. 85/2009, de 27 de Agosto;

Despacho nº. 171/ME/93;

Despacho nº. 172/ME/95;

Despacho nº. 142/ME/90, de 18 de Janeiro;

Decreto – Lei nº. 43/98, de 3 de Fevereiro;

Decreto – Lei nº. 286/98, de 29 de Agosto;

Decreto – Lei nº. 6/2001, de 18 de Janeiro;

Decreto – Lei nº. 7/2003, de 15 de Janeiro;

Decreto-Lei nº. 137/2012, de 2 de Julho;

Decreto – Lei nº. 139/2012, de 5 de Julho.

ANEXOS

VOLUME DE ANEXOS

ANEXO A – Cronograma da Monitorização da Inquirição	87
ANEXO B – Questionários – Professores	90
ANEXO C – Questionário – Alunos	97
ANEXO D – Quadros e Figuras	102
Figura: A - Sexo	102
Figura: A - Idades	102
Figura 2.1: A- Tems/Conteúdos abordados com recurso a parcerias	
externas	103
Figura 2.2: A- Tems/Conteúdos que têm mais interesse	104
Figura 2.3: A – Tems/Conteúdos que têm menos interesse	104
Figura: P-Sexo	105
Figura: P-Idades	105
Figura: P-Área de Especialidade	105
Figura 10.1: P- Tems/Conteúdos abordados com recurso a parcerias externa...	106
Figura 10.2: P - Tems/Conteúdos que se sentem mais à vontade de tratar.....	107
Figura 10.3: P – Tems/Conteúdos que se sentem menos à vontade de tratar.....	107
Figura 15.1: P – Adoção de manual escolar de FC.....	108
Figura 15.2: P – Grau de adequação do manual escolar de FC.....	108
Análise 7.1: P – Monitorização de interiorização.....	109
Análise 8: P – Maiores dificuldades da ACND de FC.....	111
Análise 9: P – Maiores potencialidades da ACND de FC.....	113

Anexo A – Cronograma da Monitorização da Inquirição

Cronograma da Monitorização da Inquirição

Distritos	Escolas seleccionadas	Contactos /Localização	Director da Escola	Data de Inquirição	Turno/Nº. de alunos
Bragança	Agrupamento de Escolas Paulo Quintela – E, B 2º e 3º Ciclos Paulo Quintela	apquintela@gmail.com tel. 273331157 Avenida General Humberto Delgado, 5300-167 Bragança.	Dr. Luís Miguel Pereira Freitas	23 de Fevereiro (5ª feira)	9ºD – 20 alunos
Viseu	Agrupamento de Escolas Grão Vasco – E, B 2º e 3º Ciclos Grão Vasco	eb23graovascoviseu@mail.telepac.pt tel. 232420650 Alameda Luís de Camões, 3500-149 Viseu.	Dr.ª Maria Inês Campos	28 de Fevereiro (3ª feira)	9ºD – 20 alunos
Guarda	Agrupamento de Escolas São Miguel – E, B 2º e 3º Ciclos São Miguel	ce@eb23-s-miguel.rcts.pt tel. 271238260 Avenida da Cidade de Salamanca, 6300-538 Guarda.	Dr. António David Gonçalves	29 de Fevereiro (4ª feira)	9ºB – 18 alunos
Castelo Branco	Agrupamento Vertical de Escolas da Cidade de Castelo Branco – E, B 2º e 3º Ciclos da Cidade de Castelo Branco	gestao@accb.pt tel. 272339290 Rua de S. Miguel das Palmeiras – Bairro Ribeiro de Perdigões, 6000 Castelo Branco	Dr. Jerónimo Lopes Barroso	Data de entrega dos questionários: 1 de Março (5ª feira) Aplicação: 7 de Março (4ª feira)	9ºD – 24 alunos
Vila Real	Escola Secundária com 3º Ciclo S. Pedro	secao.pedro@mail.telepac.pt tel. 259322073 Rua Morgado Mateus, 5000-455 Vila Real.	Dr. Manuel Conceição Coutinho	2 de Março (6ª feira)	9ºH – 25 alunos
Porto	Escolas Secundárias com 3º Ciclo Carolina Michaélis	escamic@vianw.pt tel. 225021773 Rua Infanta D. Maria, 4050-350 Porto.	Dr. José Manuel Navais	Data de entrega dos questionários: 5 de Março (2ª feira) Aplicação: 20 de Março (3ª feira)	9ºA – 19 alunos

Braga	Agrupamento de Escolas André Soares	aeas@eb23andresouares.com tel. 253263125 Rua André Soares, 4710-221 Braga.	Dr.ª Maria da Graça Pereira de Moura	Data de entrega dos questionários: 6 de Março (3ª feira) Aplicação: 13 de Março (3ª feira)	9ºD – 25 alunos
Viana do Castelo	Agrupamento de Escolas Fintor José Brito	a.pibrito@gmail.com tel. 258839160 Rua José Brito, 4925-062 Santa Maria de Portuzelo, Viana do Castelo.	Dr.ª Ana Pedreira Brito	7 de Março (4ª feira) 9ºB	9ºB – 21 alunos
Aveiro	Agrupamento de Escolas de Aveiro	cavin@megamail.pt tel. 234379920 Rua das Pombas, 3810-150 Aveiro.	Dr. Carlos Magalhães	Data de entrega dos questionários: 8 de Março (3ª feira) Aplicação: 14 de Março (4ª feira)	9ºC – 23 alunos
Coimbra	Agrupamento de Escolas Martim de Freitas	emf.direccao@gmail.com tel. 239488090 Rua André Gouveia, 3000-090 Coimbra.	Dr.ª Adélia Lourenço	9 de Março (6ª feira)	9ºE – 18 alunos
Leiria	Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus	eb23.drconceiamaiteus@escolas.min-edu.pt tel. 244845010 Rua Paulo VI, 2414-015 Leiria.	Dr. António Oliveira	12 de Março (2ª feira)	9ºA – 18 alunos
Lisboa	Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico de Pedro Nunes	cexecutivo@espn.com.pt tel. 213940090 Avenida Álvares Cabral, 1269-093 Lisboa.	Dr.ª Ana Maria Vilarnho Salgado Rodrigues dos Santos	13 de Março (3ª feira)	9ºB – 27 alunos
Santarém	Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado	escsec.gmachado@mail.telepac.pt tel. 243309650	Dr. Manuel António Pereira Lourenço	14 de Março (4ª feira)	9ºC – 21 alunos

		Praceta Bento de Jesus Caraça, 2000-201 Santarém.				
Portalegre	E, B 2º e 3º Ciclos José Régio de Sé	escolajosegregio@gmail.com tel. 245300000 Rua Ribeiro do Baco – Apartado 228-7300 – 901 Portalegre.	Dr.ª Cristina Santos	15 de Março (3ª feira)		9ºA – 23 alunos
Setúbal	E, B 2º e 3º Ciclos de Aranuez	aranuez@net.sapo.pt tel. 265541120 Rua do Mirante, 2910-609 Setúbal.	Dr.ª Maria Fernanda Resende Oliveira	23 de Março (6ª feira)		9ºC – 23 alunos
Beja	Escola Secundária com 3º Ciclo D. Manuel I	esdmmanuelbeja@mail.telepac.pt tel. 284313140 Rua São João de Deus, 7800-478 Beja.	Dr.ª Maria José Santos Chagas	19 de Março (2ª feira)		9ºA – 21 alunos
Faro	Agrupamento Vertical de Escolas D. Afonso III	secretaria@escolaaafonso3.net tel. 289892710 Rua Luis de Camões, 8000-014 Faro.	Dr.ª Isabel Fragoso	12 de Abril (3ª feira)		9ºA – 20 alunos
Évora	Escola Secundária com 3º Ciclo André Gouveia	esagce@mail.telepac.pt tel. 266758330 Praceta Cidade Angra do Heroísmo, 7000-132 Évora.	Dr. João Paulo Carvalho	26 de Abril (3ª feira) 9º		9ºC – 16 alunos

Anexo B – Questionários – Professores

Nome da Escola: _____

Diretor/a de Turma - Professor/a de: _____

Ano: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Idade: _____ Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

O presente questionário é anónimo e confidencial, o uso das informações prestadas é restrito.

Agradeço que responda com objetividade e sinceridade a todas as questões.

Questionário - Objetivo: Caracterizar as práticas exercidas na ACND de Formação Cívica.1) Durante o ano letivo, que tipo de atividades são realizadas na *área curricular não disciplinar* (ACND) de Formação Cívica?

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida. Por favor, siga as seguintes instruções fornecidas em escala.

N	<u>Nunca</u> realizamos esta atividade.
R	<u>Raras vezes</u> realizamos esta atividade.
A	Realizamos <u>algumas vezes</u> esta atividade.
M	Realizamos <u>muitas vezes</u> esta atividade.

N	R	A	M
---	---	---	---

1. Fazer os trabalhos de casa de outras disciplinas.

N	R	A	M
---	---	---	---

2. Optar por compensar uma outra disciplina em atraso.

N	R	A	M
---	---	---	---

3. Cooperar e articular matérias com outras disciplinas.

N	R	A	M
---	---	---	---

4. Realizar visitas de estudo (exposições, museus, etc.) e intercâmbios.

N	R	A	M
---	---	---	---

5. Realizar trabalhos – escritos, orais ou em PowerPoint (individuais ou em grupo), sobre temas tratados em sala de aula.

N	R	A	M
---	---	---	---

6. Concretização de debates.

N	R	A	M
---	---	---	---

7. Experiências de criação/gestão de associações e participação em organismos democráticos.

N	R	A	M
---	---	---	---

8. Envolvimento em ações de voluntariado e projetos comunitários.

N	R	A	M
---	---	---	---

9. Visionamento de filmes e vídeos pedagógicos.

N	R	A	M
---	---	---	---

10. Tratamento de questões e assuntos respetivos da Direção de Turma.

N	R	A	M
---	---	---	---

11. Orientação profissional por parte da Psicóloga da escola.

N	R	A	M
---	---	---	---

12. Pesquisa de informação na internet, em livros, em revistas, etc.

N	R	A	M
---	---	---	---

13. Leitura e interpretação de textos.

N	R	A	M
---	---	---	---

14. Realização de jogos didáticos.

N	R	A	M
---	---	---	---

15. Participação de especialistas em determinadas áreas de Formação Cívica.

N	R	A	M
---	---	---	---

16. Outras atividades. Quais? _____

2) Dos seguintes temas/conteúdos expostos, quais são as áreas abordadas na ACND de Formação Cívica?

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida. Por favor, siga as seguintes instruções fornecidas em escala.

N	<u>Nunca</u> abordamos esta atividade.
R	<u>Raras vezes</u> abordamos esta atividade.
A	Abordamos <u>algumas vezes</u> esta atividade.
M	Abordamos <u>muitas vezes</u> esta atividade.

2.1) E quais, temas/conteúdos abordados foram realizados com recurso a parcerias externas?

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x), na coluna da direita, na situação que corresponda à realidade exercida, sim (S) ou não (N).

N	R	A	M
---	---	---	---

1. Educação para a saúde.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

2. Educação sexual.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

3. Educação ambiental.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

4. Educação do consumidor.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

5. Educação para a sustentabilidade.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

6. Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

7. Educação para o empreendedorismo.

S	N
---	---

N	R	A	M	8. Educação para os direitos humanos.	S	N
N	R	A	M	9. Educação para a igualdade de oportunidades	S	N
N	R	A	M	10. Educação para a solidariedade.	S	N
N	R	A	M	11. Educação rodoviária.	S	N
N	R	A	M	12. Educação para os meios de comunicação social.	S	N
N	R	A	M	13. Dimensão europeia da educação.	S	N
N	R	A	M	14. Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais.	S	N
N	R	A	M	15. Educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar.	S	N
N	R	A	M	16. Educação para a civilidade.	S	N
N	R	A	M	17. Educação moral.	S	N
N	R	A	M	18. Educação para as relações interpessoais.	S	N
N	R	A	M	19. Educação para a participação na vida escolar.	S	N
N	R	A	M	20. Educação familiar.	S	N
N	R	A	M	21. Educação para a prevenção de acidentes.	S	N
N	R	A	M	22. Educação para as instituições nacionais.	S	N
N	R	A	M	23. Educação para as instituições internacionais.	S	N
N	R	A	M	24. Educação para as instituições não-governamentais.	S	N
N	R	A	M	25. Educação para a cooperação internacional.	S	N
N	R	A	M	26. Educação política e administrativa local.	S	N
N	R	A	M	27. Educação política e administrativa nacional.	S	N
N	R	A	M	28. Educação política e administrativa global.	S	N
N	R	A	M	29. Educação para a identidade nacional.	S	N
N	R	A	M	30. Educação para assuntos locais.	S	N
N	R	A	M	31. Educação para assuntos nacionais.	S	N
N	R	A	M	32. Educação para a participação em serviços cívicos.	S	N
N	R	A	M	33. Educação para a participação na comunidade.	S	N
N	R	A	M	34. Educação para questões étnicas globais.	S	N

N	R	A	M	35. Educação para o mundo globalizado.	S	N
N	R	A	M	36. Educação para as tecnologias da informação e comunicação (TIC).	S	N
N	R	A	M	37. Educação para a inter / multiculturalidade.	S	N
N	R	A	M	38. Educação para a paz.	S	N
N	R	A	M	39. Educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos.	S	N
N	R	A	M	40. Outros temas/conteúdos. Quais? _____	S	N

2.2) Quais são os cinco temas/conteúdos em que se sente **mais à vontade** de tratar? Referidos na questão 2).

Por favor coloque o número correspondente ao tema/conteúdo, em cada espaço destinado.

--	--	--	--	--

2.3) Quais são os cinco temas/conteúdos em que sente **mais dificuldades** de tratar? Referidos na questão 2).

Por favor coloque o número correspondente ao tema/conteúdo, em cada espaço destinado.

--	--	--	--	--

3) Os instrumentos/orientações fornecidos pelo Ministério da Educação para a elaboração do programa da ACND de Formação Cívica são suficientes para a formação social e pessoal dos alunos.

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito	Razoável	Pouco	Nada
-------	----------	-------	------

4) Tendo em conta a vertente autónoma do Professor em relação à programação da ACND de Formação Cívica, classifique quanto à sua complexidade.

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito Simples	Razoavelmente simples	Pouco Complexo	Muito Complexo
---------------	-----------------------	----------------	----------------

4.1) Classifique quanto á sua flexibilidade

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito Flexível	Razoavelmente Flexível	Pouco Rígido	Muito Rígido
----------------	------------------------	--------------	--------------

5) Classifique a existência de manuais escolares de Formação Cívica no processo ensino - aprendizagem em relação aos métodos de ensino?

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito Facilitador	Razoavelmente Facilitador	Pouco Limitador	Muito Limitador
-------------------	---------------------------	-----------------	-----------------

5.1) Adotou algum manual escolar?

- ☐ Sim.
☐ Não.

5.2) Se respondeu “Sim”, na resposta anterior, qual o grau de adequação do manual?

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito	Razoável	Pouco	Nada
-------	----------	-------	------

6) Identifique os meios que utiliza para estruturar e planificar as aulas de Formação Cívica.

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Meios:	Nível de Frequência			
Materiais pedagógicos -didáticos	Nunca	Raras vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Ajuda externa				

Colaboração interdisciplinar				
Colaboração com a Direção da Escola				
Trabalho desenvolvido em Conselho de Turma				
Negociação com os alunos				
Outros:				

7) Os objetivos cívicos pretendidos pelo Ministério da Educação em relação à ACND de Formação Cívica estão a ser interiorizados pelos alunos?

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito	Razoável	Pouco	Nada
-------	----------	-------	------

7.1) Exemplifique formalmente a monitorização de como interiorizam.

8) Enumere as **três maiores dificuldades** da ACND de Formação Cívica.

9) Enumere as **três maiores potencialidades** da ACND de Formação Cívica.

10) Classifique a adequação da carga horária de 45 minutos de Formação Cívica:

- ☐ Pouco tempo.
- ☐ O tempo suficiente.
- ☐ Muito tempo.

11) Considera que os professores necessitam de formação adicional para o desenvolvimento da área curricular não disciplinar de Formação Cívica?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

12) Considera que os conteúdos/temas abordados em Formação cívica devem ser num plano:

- ☐ Nacional.
- ☐ Adequado aos contextos locais.

13) Classifique a utilidade dos conteúdos lecionados em Formação Cívica para a vida dos alunos.

Para responder a esta questão coloque uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito	Razoável	Pouco	Nada
-------	----------	-------	------

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo C – Questionários – Alunos

Nome da Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Idade: _____ Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

O presente questionário é anónimo e confidencial, o uso das informações prestadas é restrito. Agradeço que respondas com objetividade e sinceridade a todas as questões.

Questionário - Objetivo: Caracterizar as práticas exercidas na ACND de Formação Cívica.1) Durante o ano letivo, que tipo de atividades são realizadas na *área curricular não disciplinar* (ACND) de Formação Cívica?

Para responderes a esta questão coloca uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida. Por favor, siga as seguintes instruções fornecidas em escala.

N	<u>Nunca</u> realizamos esta atividade.
R	<u>Raras vezes</u> realizamos esta atividade.
A	Realizamos <u>algumas vezes</u> esta atividade.
M	Realizamos <u>muitas vezes</u> esta atividade.

N	R	A	M
---	---	---	---

1. Fazer os trabalhos de casa de outras disciplinas.

N	R	A	M
---	---	---	---

2. Optar por compensar uma outra disciplina em atraso.

N	R	A	M
---	---	---	---

3. Cooperar e articular matérias com outras disciplinas.

N	R	A	M
---	---	---	---

4. Realizar visitas de estudo (exposições, museus, etc.) e intercâmbios.

N	R	A	M
---	---	---	---

5. Realizar trabalhos – escritos, orais ou em PowerPoint (individuais ou em grupo), sobre temas tratados em sala de aula.

N	R	A	M
---	---	---	---

6. Concretização de debates.

N	R	A	M
---	---	---	---

7. Experiências de criação/gestão de associações e participação em organismos democráticos.

N	R	A	M
---	---	---	---

8. Envolvimento em ações de voluntariado e projetos comunitários.

N	R	A	M
---	---	---	---

9. Visionamento de filmes e vídeos pedagógicos.

N	R	A	M
---	---	---	---

10. Tratamento de questões e assuntos respetivos da Direção de Turma.

N	R	A	M
---	---	---	---

11. Orientação profissional por parte da Psicóloga da escola.

N	R	A	M
---	---	---	---

12. Pesquisa de informação na internet, em livros, em revistas, etc.

N	R	A	M
---	---	---	---

13. Leitura e interpretação de textos.

N	R	A	M
---	---	---	---

14. Realização de jogos didáticos.

N	R	A	M
---	---	---	---

15. Participação de especialistas em determinadas áreas de Formação Cívica.

N	R	A	M
---	---	---	---

16. Outras atividades. Quais? _____

2) Dos seguintes temas/conteúdos expostos, quais são as áreas abordadas na ACND de Formação Cívica?

Para responderes a esta questão coloca uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida. Por favor, siga as seguintes instruções fornecidas em escala.

N	<u>Nunca</u> abordamos esta atividade.
R	<u>Raras vezes</u> abordamos esta atividade.
A	Abordamos <u>algumas vezes</u> esta atividade.
M	Abordamos <u>muitas vezes</u> esta atividade.

2.1) E quais, temas/conteúdos abordados foram realizados com recurso a parcerias externas?

Para responderes a esta questão coloca uma cruz (x), na coluna da direita, na situação que corresponda à realidade exercida, sim (S) ou não (N).

N	R	A	M
---	---	---	---

1. Educação para a saúde.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

2. Educação sexual.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

3. Educação ambiental.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

4. Educação do consumidor.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

5. Educação para a sustentabilidade.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

6. Conhecimento do mundo do trabalho e das profissões.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

7. Educação para o empreendedorismo.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

8. Educação para os direitos humanos.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

9. Educação para a igualdade de oportunidades

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

10. Educação para a solidariedade.

S	N
---	---

N	R	A	M	11. Educação rodoviária.	S	N
N	R	A	M	12. Educação para os meios de comunicação social.	S	N
N	R	A	M	13. Dimensão europeia da educação.	S	N
N	R	A	M	14. Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais.	S	N
N	R	A	M	15. Educação para a resolução de conflitos na comunidade escolar.	S	N
N	R	A	M	16. Educação para a civilidade.	S	N
N	R	A	M	17. Educação moral.	S	N
N	R	A	M	18. Educação para as relações interpessoais.	S	N
N	R	A	M	19. Educação para a participação na vida escolar.	S	N
N	R	A	M	20. Educação familiar.	S	N
N	R	A	M	21. Educação para a prevenção de acidentes.	S	N
N	R	A	M	22. Educação para as instituições nacionais.	S	N
N	R	A	M	23. Educação para as instituições internacionais.	S	N
N	R	A	M	24. Educação para as instituições não-governamentais.	S	N
N	R	A	M	25. Educação para a cooperação internacional.	S	N
N	R	A	M	26. Educação política e administrativa local.	S	N
N	R	A	M	27. Educação política e administrativa nacional.	S	N
N	R	A	M	28. Educação política e administrativa global.	S	N
N	R	A	M	29. Educação para a identidade nacional.	S	N
N	R	A	M	30. Educação para assuntos locais.	S	N
N	R	A	M	31. Educação para assuntos nacionais.	S	N
N	R	A	M	32. Educação para a participação em serviços cívicos.	S	N
N	R	A	M	33. Educação para a participação na comunidade.	S	N
N	R	A	M	34. Educação para questões étnicas globais.	S	N
N	R	A	M	35. Educação para o mundo globalizado.	S	N
N	R	A	M	36. Educação para as tecnologias da informação e comunicação (TIC).	S	N
N	R	A	M	37. Educação para a inter / multiculturalidade.	S	N

N	R	A	M
---	---	---	---

38. Educação para a paz.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

39. Educação para a compreensão histórica da evolução dos conceitos.

S	N
---	---

N	R	A	M
---	---	---	---

40. Outros temas/conteúdos. Quais? _____

S	N
---	---

2.2) Quais são os cinco temas/conteúdos, referidos na questão 2), que têm **mais** interesse para ti?

Por favor, **coloca o número correspondente ao tema/conteúdo**, em cada espaço destinado.

--	--	--	--	--

2.3) Quais são os cinco temas/conteúdos, referidos na questão 2), que têm **menos** interesse para ti?

Por favor, **coloca o número correspondente ao tema/conteúdo**, em cada espaço destinado.

--	--	--	--	--

3) As aulas são lecionadas à vontade pelos Professores de Formação Cívica?

Para responderes a esta questão coloca uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito	Razoável	Pouco	Nada
-------	----------	-------	------

4) Achas que os Professores de Formação Cívica utilizam instrumentos e os materiais suficientes para realizar uma aula dinâmica e contextualizada às questões dos alunos?

☐ Sim.

☐ Não.

5) Classifica a colaboração dos profissionais especializados em áreas específicas – parcerias externas, nos temas abordados, a cima referidos na questão 2).

Para responderes a esta questão coloca uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito	Razoável	Pouco	Nada
-------	----------	-------	------

6) Classifica a adequação da carga horária de 45 minutos de Formação Cívica:

☐ Pouco tempo.

☐ O tempo suficiente.

☐ Muito tempo.

7) Classifica a utilidade do que aprendeste em Formação Cívica para a tua vida.

Para responderes a esta questão coloca uma cruz (x) na situação que mais se ajusta à prática exercida.

Muito	Razoável	Pouco	Nada
-------	----------	-------	------

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO D - Quadros e Figuras

Nota: A-alunos; P-professores

Figura: A - Sexo

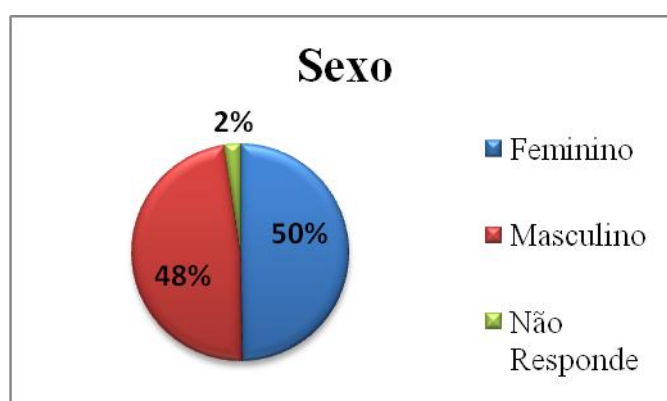


Figura: A - Idades

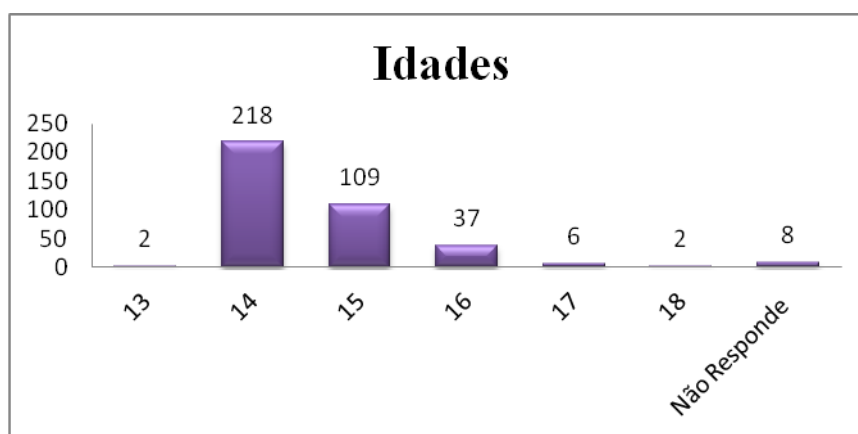


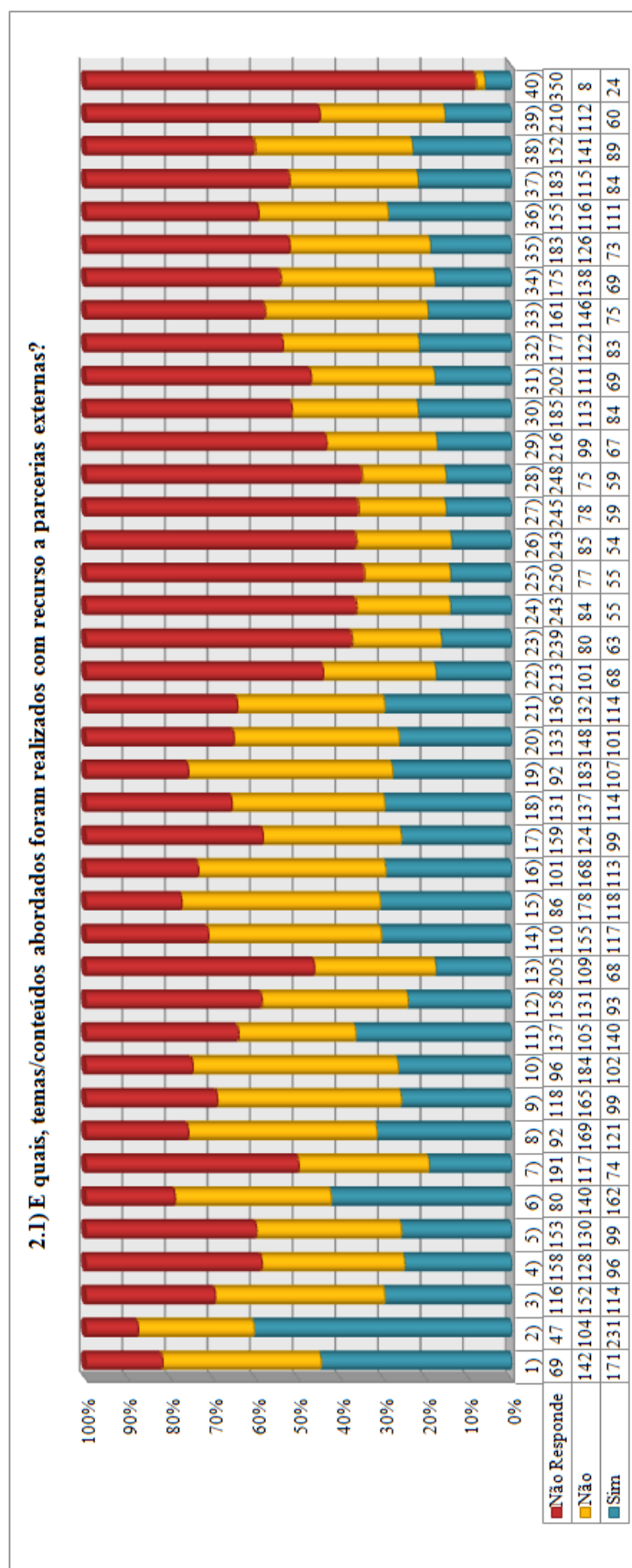
Figura 2.1: A- *Temas/Conteúdos abordados com recurso a parcerias externas*

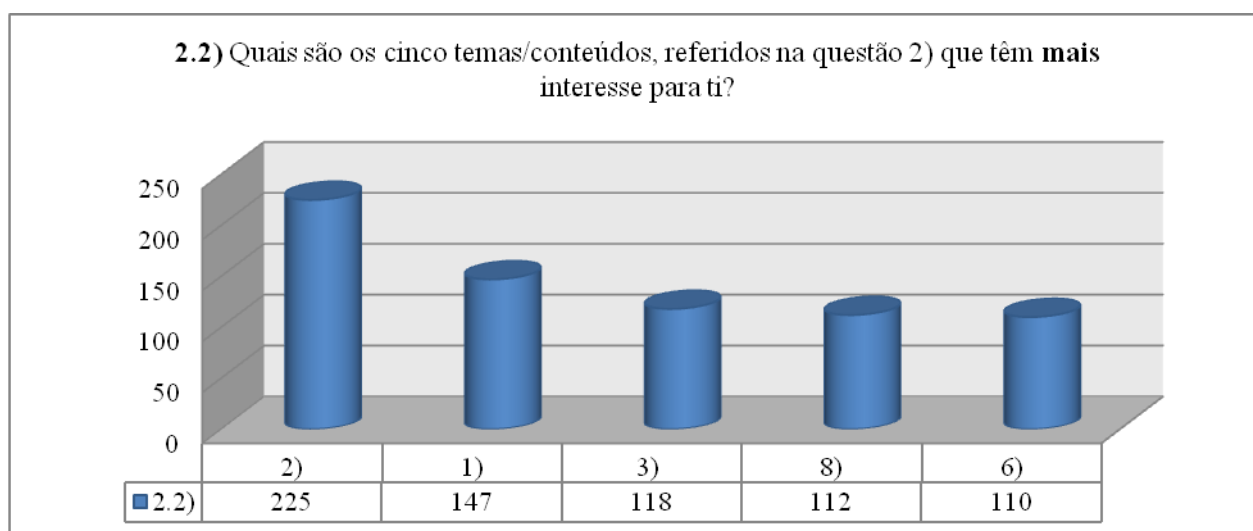
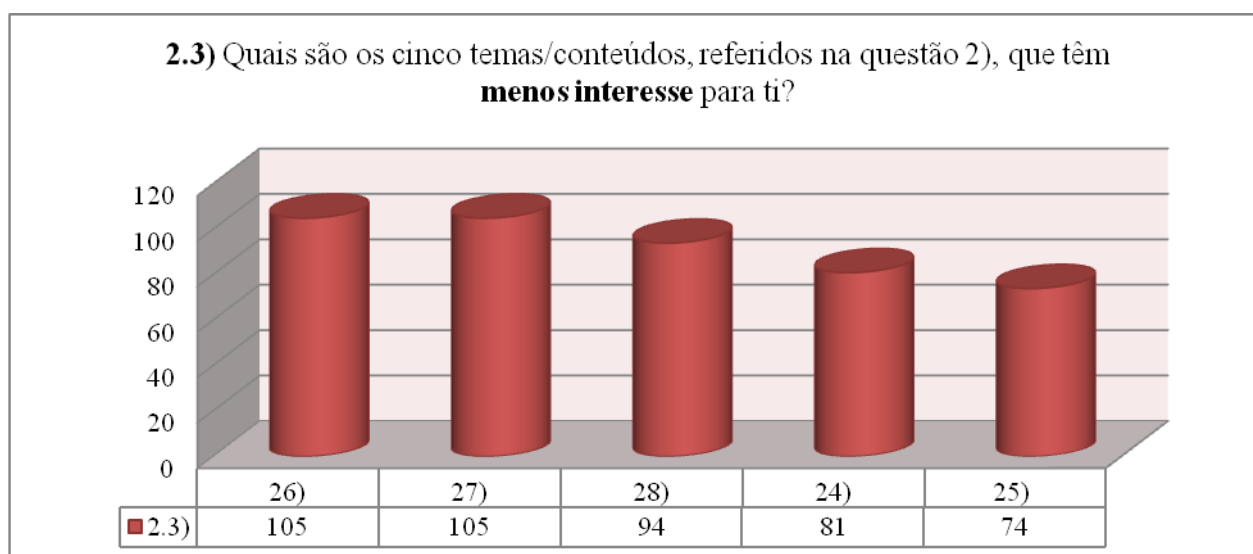
Figura 2.2: A- Temas/Conteúdos que têm mais interesse**Figura 2.3: A – Temas/Conteúdos que têm menos interesse**

Figura: P-Sexo

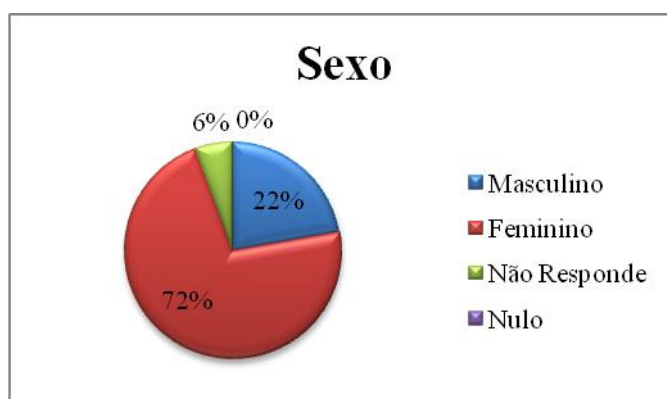


Figura: P-Idades

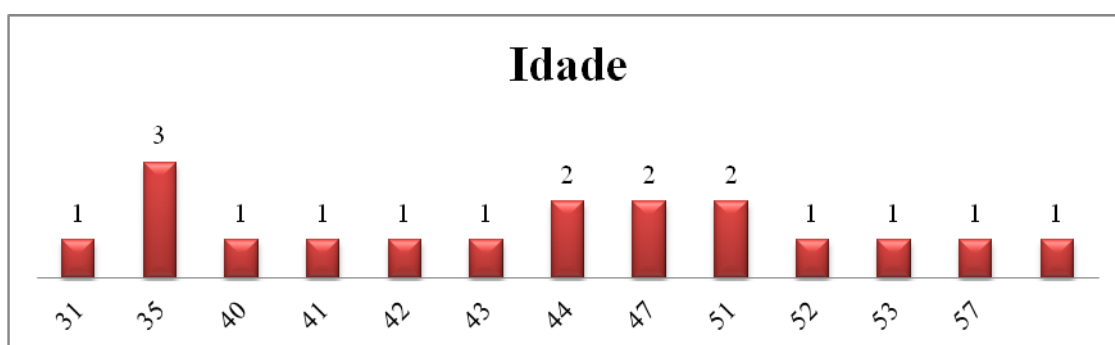


Figura: P-Área de Especialidade

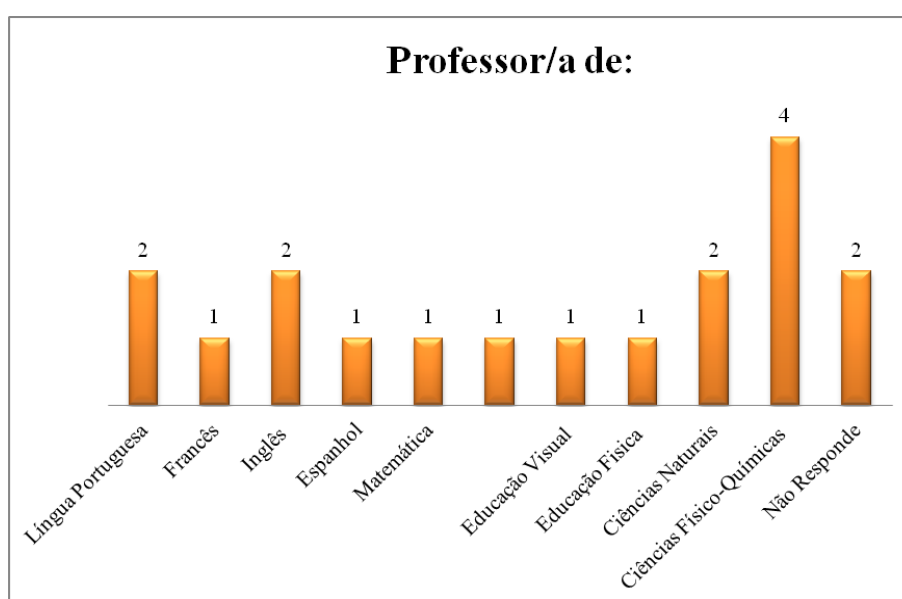


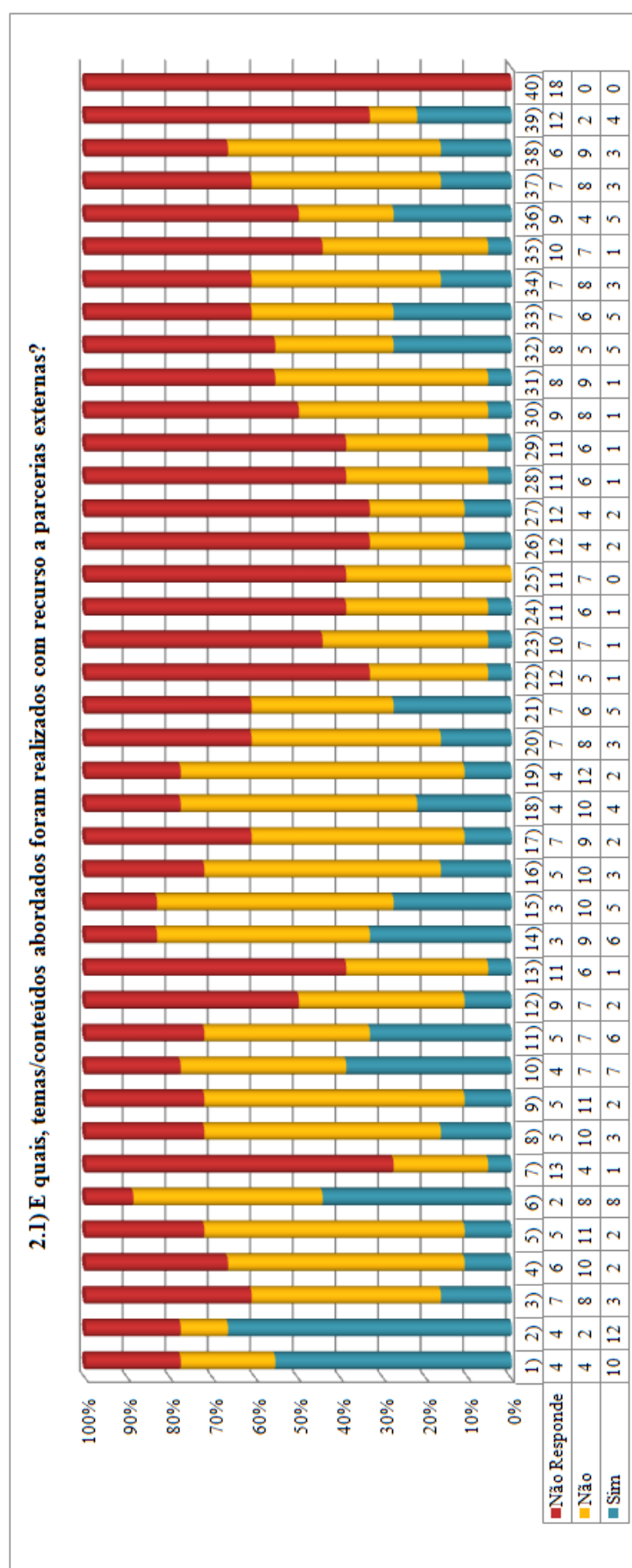
Figura 10.1: P- Temas/Conteúdos abordados com recurso a parcerias externas

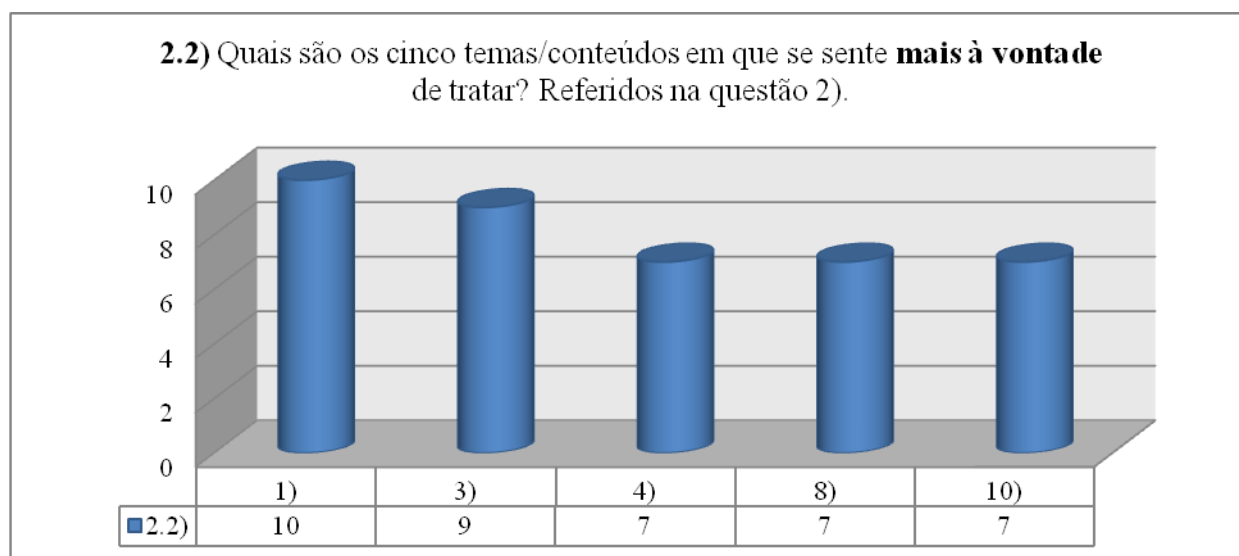
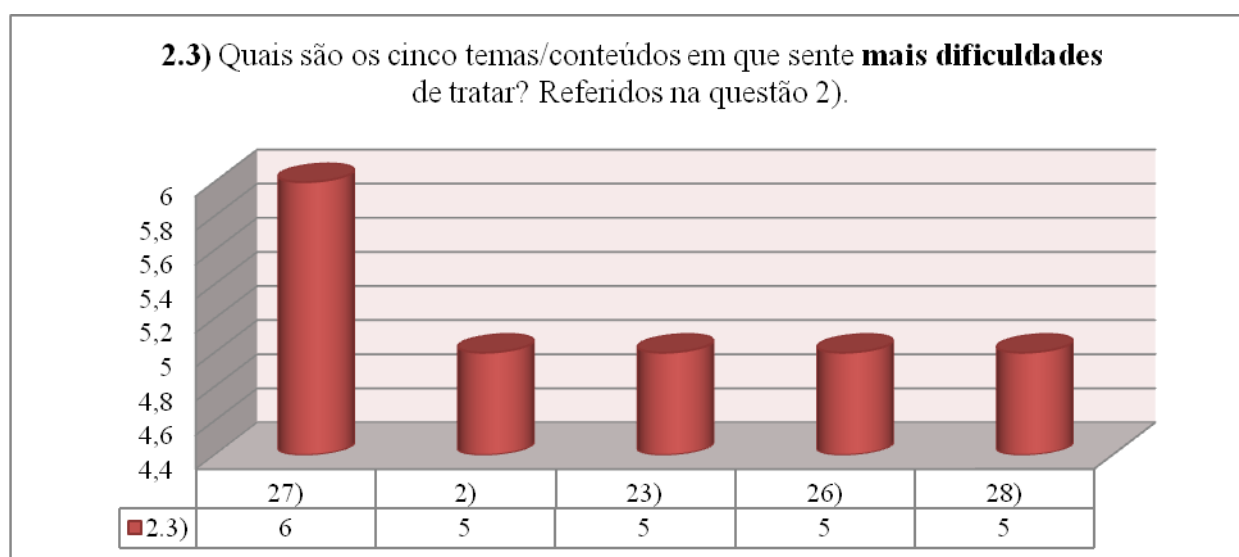
Figura 10.2: P - Temas/Conteúdos que se sentem mais à vontade de tratar**Figura 10.3: P – Temas/Conteúdos que se sentem menos à vontade de tratar**

Figura 15.1: P – Adoção de manual escolar de FC

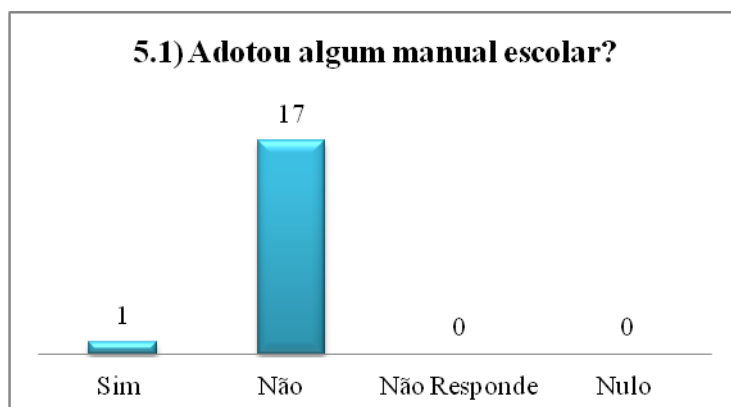
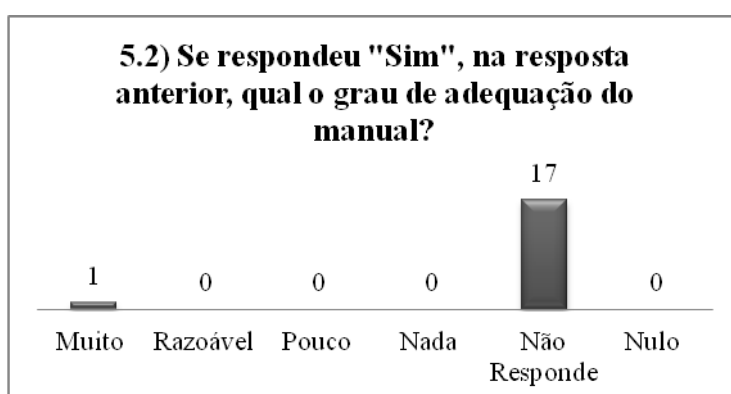


Figura 15.2: P – Grau de adequação do manual escolar de FC



Análise 7.1: P – Monitorização de interiorização

7.1) Exemplifique formalmente a monitorização de como interiorizam?

a) 11 - **61,1%** *"Realização e apresentação de trabalhos (individuais ou em grupo), onde os alunos demonstram conhecimento dos temas tratados"*

- Trabalhos Temáticos;
- Realização e apresentação de trabalhos;
- Elaboram trabalhos e apresentam os referidos trabalhos à turma, relativos aos objetivos únicos pretendidos, demonstrando conhecimento dos temas tratados na respetiva apresentação;
- Apresentação de trabalhos em Power-Point;
- Exposição de cartazes pela escola;
- Distribuição de panfletos desdobráveis sobre os direitos e deveres dos alunos;
- Apresentação ao grupo turma trabalhos por eles desenvolvidos;
- Realização de trabalhos de grupo;
- Apresentação de trabalhos;
- Trabalho de Reflexão Semanal - "Revista da Semana";
- Através de reflexões pelas atividades desenvolvidas os alunos manifestam se os objetivos foram ou não alcançados;

b) 5 - **27,8%** *"Interesse e motivação dos alunos"*

- Motivação dos alunos;
- Interesse manifestado nas aulas;
- Opinião que manifestam;
- Empenho dos alunos;
- Interesse manifestado nas campanhas de sensibilização;

c) 4 - **22,2%** *"Participação em debates orientados"*

- Participação em debates orientados;
- Debates na sala de aula;
- Debates;
- Através de debate em aula;

d) 11 - **61,1%** "*Comportamento/participação*"

- Análise de comportamentos;
- Verificando a evolução de comportamento dos alunos como também o contacto como s outros professores da turma;
- Participação/Comportamento dentro da sala de aula, nas restantes aulas e no recinto da escola;
- Verificação de comportamento;
- Observação direta;
- Observação da participação e atitudes;
- Através da participação dos alunos;
- Observação direta;
- Participação;
- Se os alunos cumprem as regras relativas ao Regulamento Interno da Escola;
- Se conhecem os seus direitos e deveres perante a comunidade educativa;

e) 2 - **11,1%** "*Grelha de observação das aulas*"

- Grelha de observações de aulas;
- Realizada através de uma grelha de indicadores cujo preenchimento decorre da observação e análise crítica das apresentações;

5,60% (*outras*)

- Análise da situação escolar dos alunos;
- Assembleias de Turma;
- Dramatizações;
- Autoavaliação;
- Sessões de esclarecimento no âmbito dos conteúdos abordados;

Análise 8: P – Maiores dificuldades da ACND de FC

8) Enumere as três maiores dificuldades da ACND de Formação Cívica.

a) **3** *"Falta de orientação específica, como de um programa de FC por parte do ME"*

- Falta de orientação específica do Ministério da Educação;
- Instrumentos/orientações fornecidos pelo Ministério da Educação pouco suficientes; Inexistência de um programa nacional para a FC;

b) **5** *"Falta de materiais didáticos" (2º)*

- Falta de matérias didático;
- Falta de recursos;
- Falta de material didático;
- Poucos recursos;
- Não ter um espaço físico em equipado;

c) **5** *"Falta de formação específica para o excesso de assuntos do foro da ACND de FC" (3º)*

- Pouca formação específica;
- Diversidade de temas que nem sempre são dominados pelo professor;
- Dificuldade em abordar alguns temas por falta de formação em algumas áreas;
- Falta de formação;
- Excesso de assuntos do foro da ACND de FC;

d) **10** *"Pouco tempo (45 minutos/semana) de FC" (1º)*

- Pouco tempo (45/semana)
- Pouco tempo para abordar a maioria dos assuntos que seria necessário;
- Pouco tempo disponível (devido à maior parte do tempo ser utilizado para o tratamento de questões referentes à direções de turma);
- Apenas 45 minutos/semana;

- Falta de tempo (são insuficientes 45 minutos);
- Limitação do tempo para a preparação das aulas;
- Pouco tempo de aula para desenvolver suficientemente os temas (especialmente por ser normalmente o Diretor de Turma a lecionar, utilizando muito tempo com questões burocráticas);
- Apenas um bloco semanal de 45 minutos;
- Conciliar o tempo para tratar de todos os assuntos relativos aos problemas da turma e os temas que se apresentam importantes;
- Pouco tempo para a área;

e) **4** *"Desmotivação dos alunos (a nota de FC não tem peso na avaliação global)*

- Alguma desmotivação dos alunos;
- FC não tem peso na avaliação global e os próprios alunos conhecem a intenção de abolir esta ACND do currículo;
- Alguns alunos não investem nesta ACND porque não conta para a nota;
- Motivação dos alunos;
- Seguir a planificação e articular com os outros projetos;
- A não existência de ajuda externa;
- Avaliação dos alunos;
- Realização de trabalhos em sala de aula;
- Necessidade de recorrer muitas vezes a FC para tratar assuntos da direção de Turma;
- Tempo de Educação Sexual excessivo (12 horas por ano), em função dos 45 minutos semanais;

Análise 9: P – Maiores potencialidades da ACND de FC

9) Enumere as três maiores potencialidades da ACND de Formação Cívica.

a)

- Completa a educação familiar;
- Completa o trabalho da família a nível da educação das crianças e dos jovens;

b)

- Permite ao Diretor de Turma resolver problemas e apoiar os seus alunos a nível escolar e pessoal;
- Resolver assuntos relacionados com a Direção de Turma;
- Tratar de assuntos da Direção de Turma;

c)

- Promover o debate de problemas existentes na turma/escola;
- Participação ativa dos alunos nos debates;

d) 4 "Área multidisciplinar" (2º)

- Área multidisciplinar de excelência;
- Realização de atividades transversais a várias disciplinas;
- Abordagem de temas diversificados;
- É uma área transversal á generalidade das disciplinas;

e)

- Possibilidade de abordar assuntos prementes;
- Possibilidade de abordar assuntos atuais e pertinentes para a formação pessoal/cívica dos alunos;

- É uma área onde podem ser abordados temas de grande atualidade e impacto na sociedade;

f) 4 " *Formação interpessoal*" (3º)

- Melhorar as relações interpessoais;
- Criação de melhores relações interpessoais;
- Contribuir para a sua formação interpessoal;
- Educação para a resolução de conflitos nas relações interpessoais;

g)

- Os temas abordados podem ser propostos pelos alunos no âmbito dos seus interesses em articulação com os objetivos de FC;
- Tratar de temáticas do interesse dos alunos;
- Adaptação dos temas às necessidades dos alunos;

h) 5 " *Sensibilizar e interiorizar conceitos cívicos*" (1º)

- Interiorização de conceitos cívicos;
- Educação para a civilidade;
- Sensibilização para desenvolver várias atitudes cívicas;
- Dotar os alunos de esclarecimentos para saber ser um cidadão cívico;
- Formação integral e cívica;

i)

- Relação pedagógica com os alunos;
- Maior aproximação Diretor de Turma - Alunos;

j)

- Troca de ideias;
- Troca de experiências;
- Flexibilidade na planificação;

- Promoção para a educação ambiental/saúde;
- Prevenção de atitudes de risco;
- Promoção de atitudes/competências ligadas aos aspetos socioeconómicos;
- Educação para os direitos humanos;
- Melhorar comportamentos;
- Ajuda a refletir nas opções do futuro;
- Ajudar os alunos a exprimir/ a saber exprimir as suas ideias;
- Saber respeitar o outro;
- Promover cultura geral para os alunos;
- Possibilidade de resolução de problemas da turma em tempo útil;
- Análise mais fiável de comportamentos e atitudes;
- Os alunos poderem expressar a sua opinião;
- Maior conhecimento dos alunos;
- Promover o espírito crítico e reflexivo;
- Combate á discriminação;